



Compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : construction de sens à partir de dispositifs de représentation audiovisuels

Alba Bordetas Bonilla

► To cite this version:

Alba Bordetas Bonilla. Compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : construction de sens à partir de dispositifs de représentation audiovisuels. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20109 . tel-01347772

HAL Id: tel-01347772

<https://theses.hal.science/tel-01347772>

Submitted on 24 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Alba BORDETAS BONILLA

le 26 novembre 2015

Titre :

Compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère :
construction de sens à partir de
dispositifs de représentation audiovisuels

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Espagnol

Unité de recherche :

LLA-CREATIS

Directeur/trice(s) de Thèse :

Emmanuelle Garnier, Professeur des Universités, Université Toulouse - Jean Jaurès
Encarnación Arroyo, Maître de Conférences, Université Toulouse - Jean Jaurès

Jury :

Dominique Breton, Professeur des Universités, Université Bordeaux Montaigne
(rapporteur)
Christian Lagarde, Professeur des Universités, Université Perpignan Via Domitia
(rapporteur)
Nathalie Spanghero-Gaillard, Professeur des Universités, Université Toulouse - Jean
Jaurès
Sara Álvarez, Maître de Conférences, Université Stendhal Grenoble

Remerciements

Premièrement, je voudrais remercier mes directrices de thèse, Emmanuelle Garnier et Encarnación Arroyo, pour m'avoir orientée et accompagnée lors du travail de recherche tout au long de ces trois années, ainsi que pour leurs encouragements et leur soutien vis-à-vis de ce travail. Sans elles, il n'aurait pas été possible de mener à bien ce travail. Je leur adresse ici toute ma gratitude pour m'avoir permis de développer mon goût pour la recherche, ainsi que de mûrir en tant qu'enseignante et jeune chercheuse.

Je tiens également à dire ici toute ma reconnaissance envers l'ensemble des membres du jury qui ont accepté de lire mon travail, de l'évaluer et d'en discuter : Dominique Breton, Christian Lagarde, Nathalie Spanghero-Gaillard et Sara Álvarez. Merci à eux pour ce temps accordé à mon étude, pour leur attention et leurs remarques précieuses.

Par ailleurs, j'aimerais adresser un merci tout particulier à Nathalie Spanghero-Gaillard pour son soutien, son accompagnement et ses précieux conseils. Merci de m'avoir consacré autant de temps, de façon stimulante et désintéressée.

Mes remerciements les plus chaleureux vont également vers mes collègues et amis (ils sauront se reconnaître) du Département d'Espagnol de l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, qui m'ont tellement aidée et encouragée, en particulier dans les moments les plus difficiles. Leur soutien fut décisif.

Un très grand merci également à ma famille qui, même avec la distance, m'a accordé son soutien et sa confiance et a toujours su trouver les mots nécessaires pour réenchanter mon travail dans les moments où le quotidien menaçait de le faire passer au deuxième plan. Et tout particulièrement à ma mère pour sa présence et son aide précieuse.

Et enfin, je voudrais manifester ma plus grande admiration et mon immense reconnaissance à Cyril Cazaud : les mots manquent, en réalité, pour le remercier de tout ce qu'il a fait pour moi. Avec lui, nous avons eu l'énorme chance d'accueillir, au cours de ce travail, notre fils Eidan qui, malgré les épreuves, nous a donné la force d'aller de l'avant et de trouver l'énergie pour accomplir notre tâche.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction	11

– PREMIERE PARTIE –

LANGAGE, TEXTE ET (RE)CONSTRUCTION DE SENS

Chapitre I. Le texte audiovisuel en tant que porteur de sens.....	23
1. (Dé)construction du texte audiovisuel.....	23
2. Textes audiovisuels et narration.....	52
3. Esthétique audiovisuelle et dispositifs de représentation.....	74
Chapitre II. La compréhension de l'oral en tant que création de sens.....	97
1. L'activité psycholinguistique de compréhension.....	97
2. La dimension socio-pragmatique de la compréhension du langage oral.....	126
3. L'enseignement de la compréhension de l'oral en langue étrangère	145
Conclusion intermédiaire et hypothèses de recherche.....	167

– DEUXIEME PARTIE –

DISPOSITIFS DE REPRESENTATION AUDIOVISUELS ET COMPREHENSION DE L'ESPAGNOL ORAL : UNE ETUDE EMPIRIQUE

Chapitre III. Procédure expérimentale et outils méthodologiques.....	181
1. Constitution du corpus audiovisuel	182

2. Participants à l'expérimentation	197
3. Conditions des expériences et description des variables	202

Chapitre IV. Traitement des données et des résultats.....	211
---	-----

1. Recueil des données	211
2. Élaboration des tableaux comparatifs et résultats premiers	214

- TROISIEME PARTIE -

ANALYSE, DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Chapitre V. Analyse des résultats et discussion.....	251
--	-----

1. Analyse des résultats statistiques	251
2. Discussion méthodologique.....	265

Chapitre VI. Perspectives didactiques	273
---	-----

1. Dispositifs de représentation audiovisuels et compréhension de l'espagnol oral à l'université	273
2. Comprendre l'oral pour « créer » en espagnol langue étrangère	279
3. Guider la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère	290
4. Quelques pistes pour l'évaluation de la compréhension de l'oral	298

Conclusion	307
------------------	-----

Références bibliographiques	313
-----------------------------------	-----

Annexes	337
---------------	-----

Table de graphiques, schémas et tableaux	357
--	-----

Table de matières	363
-------------------------	-----

Introduction

Ce travail de recherche trouve son point de départ dans certaines observations empiriques issues de notre expérience didactique et pédagogique dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en milieu universitaire en France. Depuis notre pratique enseignante, nous avons pu constater que, malgré l'intérêt montré pour l'oral dans les méthodologies dominantes de l'enseignement des langues étrangères, la compréhension de l'oral¹ était rarement considérée comme un véritable objet d'apprentissage.

En effet, dans les manuels et les méthodes d'espagnol langue étrangère, la pratique de cette compétence est souvent restreinte à des exercices de discrimination et d'identification de sons et de mots ou à la simple vérification de la compréhension. De cette façon, l'étape de la construction du sens elle-même est souvent négligée. Or, cette étape est essentielle à l'aboutissement de la compréhension, car comme le souligne Saint-Martin : « on peut connaître quelque chose, un phénomène ou un objet, sans le comprendre ou en connaître le sens » (2007 : 9). Une explication possible à ce phénomène observé dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral serait une tendance à croire que cette compétence s'acquiert naturellement au fur et à mesure que l'on apprend à s'exprimer. Or, cette conviction semble ne pas pouvoir expliquer le cas, assez récurrent, des étudiants qui ne comprennent pas tout (même parfois des termes ou des structures qu'ils maîtrisent déjà), surtout face à un document audiovisuel authentique en langue étrangère.

Concernant le choix des supports, nous avons observé que l'utilisation de documents authentiques audiovisuels en cours d'espagnol langue étrangère demeure

¹ Face à la diversité dans la terminologie de cette compétence, nous adoptons, suivant Rovéa (1999), l'expression « compréhension de l'oral ». Cet auteur reproche en effet à la formule « compréhension auditive » d'être purement perceptive et à celle de « compréhension orale » d'être, bien que largement

toujours très restreinte ; sans doute à cause du temps de préparation des cours que cela requiert, de la complexité du matériel audiovisuel nécessaire ou encore en raison d'une méconnaissance des possibles exploitations didactiques de ces documents. D'ailleurs, les manuels d'apprentissage de langues étrangères qui proposent ce genre de documents pour travailler la compréhension de l'oral sont encore peu développés. Or, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation avec des documents audiovisuels authentiques au-delà des bénéfices concernant l'appréhension de la langue cible, la musicalité ou la prosodie, permettra aux étudiants de construire une dimension interculturelle en direction d'une nouvelle culture. Rappelons la thèse soutenue par Aden (2008), selon laquelle il est contreproductif d'attendre que les élèves disposent de moyens linguistiques élaborés pour leur donner accès à des textes profonds représentant pour eux un défi cognitif, culturel et émotionnel. En accord avec la chercheuse, nous estimons qu'il serait souhaitable de proposer aux étudiants universitaires, même avec un niveau linguistique faible ou intermédiaire, des textes plus complexes mais accessibles. Cependant, nous avons pu remarquer que, de la même manière qu'ils comprennent en langue maternelle, les étudiants éprouvent le besoin inéluctable de parvenir à atteindre une compréhension *quasi* totale face aux documents en langue étrangère. La compréhension, qui n'est de fait pas intégrale, est alors interprétée par ces étudiants comme un échec. Cependant, dès lors qu'ils comprennent que le processus de compréhension en langue étrangère n'est pas le même qu'en langue maternelle, ils se placent dans une position plus propice à la compréhension. À cet égard, il semble essentiel, pour favoriser la compréhension en espagnol langue étrangère, de montrer aux étudiants qu'il n'est pas nécessaire de tout saisir pour comprendre et que la compréhension de l'oral ne se limite pas au traitement du matériel linguistique.

Toutefois, lors de la compréhension d'un message en langue étrangère nous admettons le rôle fondamental de la relation entre la langue cible et la langue source des étudiants pour créer du sens. En termes généraux, les locuteurs des langues apparentées ou voisines, appartenant à une même sous-famille linguistique (dans notre cas les langues romanes), éprouvent plus de facilités à comprendre et à acquérir

ces langues que les locuteurs provenant d'autres groupes plus « éloignés ». Ainsi, les compreneurs français, étudiants d'espagnol, commencent à tisser des liens entre la langue source et la langue cible, très rapidement, ce qui devrait rendre la compréhension de cette dernière plus accessible. Néanmoins, le français et l'espagnol sont des langues apparentées d'origine néolatine qui appartiennent à deux sous-groupes différents : le gallo-romain pour le français et l'ibéro-romain pour l'espagnol. C'est ainsi que le développement naturel propre à chaque langue peut souvent voiler la « transparence linguistique », surtout en ce qui concerne le langage oral. Une variation importante concernant le français et l'espagnol – langues source et cible de notre étude –, est celle de la morphosyntaxe. Même si de grandes similitudes peuvent être constatées (emploi de l'imparfait, concordance genre/nombre, concordance personne/nombre, etc.), il suffit de comparer ces deux langues de plus près pour remarquer les nombreuses dissimilitudes qui rendent la tâche de compréhension de l'espagnol pour des francophones quelque peu laborieuse (utilisation du passé simple, utilisation du subjonctif, élision des pronoms personnels, etc.). Une autre variation très importante concerne la phonétique et la prosodie. Il est certain que la ressemblance phonique est plus évidente entre les langues parentes ou voisines, mais elle l'est plus à l'écrit qu'à l'oral. De ce fait, face à un discours, le flux continu de l'oral augmente les difficultés de reconnaissance des mots et de création du sens, entre autres, à cause de la vitesse du débit, des liaisons ou des accents.

Nous déduisons de ces constats que la compétence de la compréhension de l'oral en langue étrangère requiert un enseignement particulier. Nous nous sommes ainsi intéressée, pour la présente thèse, à l'apprentissage de la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère et, plus concrètement, aux supports pouvant favoriser cet apprentissage en milieu universitaire en France. Nous avons souhaité explorer des documents audiovisuels (faisant appel à la multimodalité), authentiques (priviliégiant la vraisemblance de la langue), narratifs (illustrant des événements à partir de schémas déterminés) et artistiques (s'adressant aux sens, aux émotions et à l'intellect). De ce fait, notre travail de recherche porte sur l'effet que le recours aux documents audiovisuels répondant à ces critères, et désignés comme « dispositifs de

représentation audiovisuels », aurait sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral en espagnol chez des étudiants francophones en milieu universitaire. Ce type de documents authentiques a suscité notre intérêt car, même si ceux-ci n'ont pas été créés pour être exploités didactiquement ou pédagogiquement, ils ont tout de même été élaborés à partir de différents mécanismes de création qui garantissent une place aux récepteurs/spectateurs. En conséquence, nous présumons que ces documents favoriseraient la compréhension de l'oral pour les étudiants, étant donné que ceux-ci peuvent également investir cette place. Nous soutenons que les étudiants, en tant que « créateurs de sens », peuvent s'appuyer sur le langage oral, mais aussi sur le langage audiovisuel et la mise en scène, entre autres, pour arriver à comprendre l'intention ou l'objectif d'un dispositif. En conséquence, nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle certaines caractéristiques précises des dispositifs de représentation audiovisuels peuvent favoriser, à différents niveaux, la performance en compréhension de l'oral de l'espagnol langue étrangère des étudiants francophones. Comme nous le verrons, nous avons recensé sous la dénomination de « dispositifs de représentation audiovisuels » les films, les documentaires, le théâtre filmé, les séries télévisées et les campagnes de prévention et de sensibilisation.

Nous avons ainsi soulevé un questionnement concernant le type d'aide que ces dispositifs peuvent apporter à la compréhension de l'espagnol oral en milieu universitaire, mais aussi concernant la relation « langue, image et son » favorisant le plus la création de sens. Notre questionnement porte aussi sur la façon de rendre accessibles aux étudiants ces dispositifs de représentation audiovisuels et sur l'exploitation que l'enseignant peut faire de ces dispositifs pour faire participer, orienter et guider les étudiants tout en garantissant un véritable rôle (inter)actif à tous. Afin d'apporter un peu de lumière sur la question, nous avons établi un cadre théorique divisé en deux chapitres. Le premier est consacré à l'espagnol oral et au langage audiovisuel en tant que « motivateurs » de sens et le deuxième au processus cognitif de compréhension de l'oral en tant que construction de sens. Ce cadre théorique nous a permis d'avoir une vision ample et précise du cheminement du sens

qui, comme nous le verrons, n'est pas seulement construit, mais créé, recréé, et co-créé.

De ce fait, notre travail est marqué par une ligne nettement transversale basée principalement sur les recherches en linguistique, en études audiovisuelles et cinématographiques, en psychologie cognitive et en didactique des langues étrangères. À partir de ces recherches nous avons soulevé quelques hypothèses qui ont régi l'élaboration de notre étude expérimentale et qui nous ont permis d'apporter une réponse à notre questionnement. Ces hypothèses portent principalement sur la compréhension de l'oral à deux niveaux : global et détaillé. Nous entendons par « compréhension globale » la mise en relation des éléments significatifs permettant de construire un ensemble cohérent concernant le contexte situationnel d'un discours. Par « compréhension détaillée », nous comprenons le discernement du sens d'éléments spécifiques du discours (d'abord, isolement et ensuite, mise en relation avec l'ensemble) non indispensables pour mener une compréhension globale, mais permettant de l'affiner. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené l'étude expérimentale au sein de l'université de Toulouse – Jean Jaurès. Nous avons confronté des étudiants de Licence 2 de Langues Étrangères Appliquées (langue B espagnol) à cinq extraits de dispositifs de représentation audiovisuels. Les résultats obtenus ont été ensuite comparés – quantitativement et qualitativement – à ceux recueillis auprès des natifs, ce qui nous a permis d'établir des données statistiques. Nous avons pu ainsi avoir une vision claire sur les effets que ces dispositifs de représentation audiovisuels ont sur la compréhension des étudiants francophones. Nous développons cette étude lors de la deuxième partie de notre travail de recherche.

Nous avançons ici que les principaux résultats obtenus nous permettent de considérer que les dispositifs de représentation audiovisuels constituent une véritable aide à la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère pour les étudiants francophones en milieu universitaire. Nous avons approfondi, avec notre étude, les particularités des dispositifs favorisant la compréhension de l'oral et leur véritable répercussion sur les différentes étapes nécessaires à la construction de sens. À travers

ce travail, nous avons pu montrer que certaines caractéristiques de ces dispositifs comme le respect d'un schéma narratif complet, l'association du matériel sonore et imagé ou le rapport de redondance ont une influence directe sur la création de représentations intermédiaires ou intégrales uniques, l'inférence d'information ou la mémorisation de concepts.

Ces résultats observés nous amènent à proposer des pistes didactiques concernant la manière de transformer un objet du monde, comme les dispositifs de représentation audiovisuels, en objet d'enseignement. Autrement dit, puisqu'ils favorisent la performance en compréhension de l'oral en espagnol, nous proposons l'utilisation et l'exploitation de ces dispositifs en cours, même si le contexte de représentation est différent de celui prévu à l'origine par l'auteur. Nous avons cherché ainsi à amener les étudiants à retrouver le plaisir de « lire » l'audiovisuel pour mieux comprendre la langue espagnole et *a fortiori*, la culture qu'elle véhicule, tout en respectant les spécificités cognitives, affectives et sociales des étudiants. Pour mettre en pratique cet objectif didactique, nous proposons un principe « d'action/création », l'aspect créatif de la compréhension étant au centre de notre réflexion. Comprendre, c'est recréer, co-crée et enfin, créer du sens.

C'est là ce que nous nous proposons de démontrer dans les pages qui suivent.

- PREMIERE PARTIE -

LANGAGE, TEXTE ET (RE)CONSTRUCTION

DE SENS

Le langage oral, propre à l'être humain, est la capacité de communiquer à travers la langue, la parole et la présence corporelle (Malmberg, 1979 ; Poyatos, 1994 ; Colleta, 2004). Il est considéré que la communication sera réussie si le message produit grâce à la combinaison de ces trois dimensions a été relativement bien compris, c'est-à-dire si la représentation cognitive conçue dans l'esprit du compreneur² est analogue, ou au moins semblable, à celle imaginée par l'auteur. Comme le soutient Le Ny, comprendre consiste pour le compreneur « à utiliser les processus mentaux et les connaissances linguistiques dont il dispose pour construire une représentation mentale qui [...] corresponde, avec plus ou moins d'exactitude, à la représentation qui constituait la visée cognitive de l'énonciateur » (2005 : 109). En ce sens, nous considérons le langage non seulement comme un moyen de communication mais aussi comme un outil de représentation. Mais construire une représentation mentale, surtout à partir du langage oral, est loin d'être une action simple et banale. En effet, le langage oral est un langage vif qui se définit par l'irréversibilité, la fugacité et la rapidité du flux de parole. Il se décompose en deux niveaux : le segmental ou phonétique et le suprasegmental ou prosodique. Tous les deux peuvent se conforter, se compléter ou même se contredire. Par ailleurs, l'oralité du langage est souvent accompagnée par un comportement (fondamental ou circonstanciel) propre à chaque individu (gestes, mimiques) ayant la faculté de véhiculer du sens aussi bien que la parole. Il s'avère donc que le langage oral est

² Terme forgé par Le Ny (2005) pour se référer à tout individu en situation de comprendre quelque chose.

véhiculé et perçu par différents canaux sensoriels, notamment auditif et visuel. Cette caractéristique du discours, en face à face ou médiatisé, fait l'objet de nombreux travaux portant sur la combinaison du langage verbal et non-verbal. Nous désignerons dorénavant cette combinaison par le terme de « multimodalité ». Comme nous le verrons, le langage verbal fait référence aux composantes linguistiques et paralinguistiques (niveaux segmental et suprasegmental) et le langage non verbal à la composante extralinguistique (dimension corporelle et environnementale). Ces différentes modalités du langage, qui sont des sources d'informations souvent redondantes, entrent en jeu simultanément et peuvent faciliter la compréhension d'un message oral par le compreneur. Il semble donc essentiel que toutes les représentations associées à chaque modalité soient perçues par le compreneur afin de rendre optimal le traitement de l'information, de faciliter l'interprétation correcte du message et la connaissance *in fine* de l'intention de l'énonciateur.

Certains discours médiatisés sont véhiculés par des documents audiovisuels qui combinent les trois composantes multimodales (linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques) pour canaliser le sens. Ces supports sont d'autant plus efficaces face à une langue étrangère, étant donné que la compréhension, notamment des composantes paralinguistiques et extralinguistiques, peut être décisive pour combler les éventuelles « lacunes » interprétatives que la compréhension de la composante linguistique aurait pu laisser dans l'esprit de l'étudiant. De ce fait, cette caractéristique multimodale du langage oral, intrinsèque à chaque communauté linguistique et sociale, doit être prise en compte dans l'enseignement de toute langue étrangère. Les documents audiovisuels sur lesquels porte notre étude sont donc multimodaux mais aussi authentiques dans la mesure où ils ont été créés par des natifs pour de raisons autres que didactiques. Ils s'adressent également à des compreneurs natifs et, de ce fait, ils sont des modèles de langage oral authentique. Par ailleurs, les documents qui nous intéressent ici répondent à une dimension narrative qui, comme nous allons le voir, intervient incontestablement sur la compréhension de l'oral en langue étrangère. En effet, la narration permet au compreneur d'anticiper et de « classer » les différentes informations reçues dans des sortes de schémas favorisant ainsi la compréhension et

la mémorisation. Enfin, il nous a semblé indispensable d'approfondir une dernière caractéristique, esthétique cette fois-ci, en nous intéressant aux documents artistiques et plus concrètement à ceux issus des arts cinématographiques et des arts de la scène. Ces documents accordent une place au spectateur pour créer du sens qui peut être assumée par l'étudiant d'une langue étrangère s'il y est convoqué durant son apprentissage, ce qui devrait faciliter le processus de compréhension. C'est pour toutes ces raisons que nous jugeons ces supports, prototypes du langage oral natif, très appropriés pour leur utilisation en cours de langue étrangère en tant que *input*³. Ces types de documents multimodaux, authentiques, narratifs et artistiques sont véhiculés par ce que nous avons dénommé « dispositifs de représentation audiovisuels ». Ainsi, grâce à la « Théorie des dispositifs » il est possible de fédérer ces documents et de les analyser tout en prenant en compte l'articulation des spécificités propres à chacun. Nous les examinerons minutieusement tout au long du premier chapitre.

Ensuite, nous aborderons la question de la construction du sens pour le compreneur, mais à ce stade, il nous semble pertinent de consacrer quelques lignes à discerner deux concepts clé de ce processus mental : la *signification* et le *sens*. De façon très succincte pour l'instant, contentons-nous ici de poser, suivant Rastier (2003), que la signification est une propriété propre aux signes et le sens une particularité propre aux textes (écrits ou oraux). Ainsi, la signification fait référence au contenu d'un mot isolé et le sens au contenu d'un ou plusieurs mots en contexte (Dumarsais et Beauzée, 1765 – cités par Rastier, 2003). Au sein d'un discours, les représentations sémantiques des différentes significations conservées en mémoire s'activent progressivement à partir d'un stimulus verbal ou non verbal et interagissent entre elles (Caron, 2008). Cette interaction permet au compreneur de construire – ou, comme nous prétendons, de « créer » – une nouvelle représentation sémantique qui n'existait pas auparavant, le sens (Le Ny, 2005). Nous développerons plus amplement ce processus au deuxième chapitre. Le fait de recourir aux significations déjà fixées en mémoire et en partie partagées par les membres d'une communauté linguistique, mais

³ Un *input* est un modèle de langue cible, orale ou écrite, à partir duquel l'étudiant réalise son apprentissage (Krashen, 1985)

aussi propres à chaque individu pour créer du sens, renforce la subjectivité de ce processus. Une autre optique s'avère donc nécessaire pour appréhender la complexité de la création du sens, il s'agit de la dimension socio-pragmatique dont les spécificités seront également abordées au deuxième chapitre. En effet, à l'intérieur d'un discours, le processus de création du sens d'un énoncé « courant » en langue maternelle est très rapide et inconscient. L'interlocuteur natif tend à constater le résultat du processus et non les différentes étapes par lesquelles il passe : la compréhension est ainsi un automatisme. En revanche, un interlocuteur non natif, n'ayant pas encore acquis une bonne maîtrise de la langue étrangère, sera plus conscient du processus et nécessitera plus de temps pour comprendre. Si les processus automatiques échouent, ce seront les processus cognitifs stratégiques qui seront sollicités pour créer du sens (Le Ny, 2005). Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce phénomène justifie amplement la constitution d'une série de stratégies de compréhension pouvant faciliter ce processus. Nous les examinerons à la fin de cette première partie avec les méthodologies favorisant l'acquisition de compétences propres à ce processus complexe. Nous tenons à distinguer ici l'activité irrépressible et involontaire de compréhension par laquelle un individu construit du sens même avec peu d'éléments, de l'activité intentionnelle et volontaire de comprendre ce que quelqu'un veut transmettre. Étant l'objectif de tout enseignant de langue étrangère, c'est cette dernière perspective qui sera au centre de notre réflexion.

De ce fait, nous abordons notre travail de recherche depuis une approche nettement didactique de la compréhension de l'espagnol oral qui sera inéluctablement enrichie par une réflexion sur l'apprentissage de cette compétence. Par ailleurs, nos propos seront également appuyés sur d'autres champs disciplinaires auxquels nous avons eu recours comme la linguistique, la sémiotique, la narratologie, la psychologie cognitive ou les études cinématographiques et théâtrales.

Chapitre I. Le texte audiovisuel en tant que porteur de sens

1. (Dé)construction du texte audiovisuel

La compréhension du langage, et plus concrètement, la création de sens à partir du langage oral est, comme nous le verrons, un processus difficile et complexe. Avant d'examiner ce processus cognitif, il semble indispensable de s'intéresser à la nature des éléments porteurs de sens qui façonnent et orientent inéluctablement la compréhension de l'oral. Car, comme l'affirment Adams et Starr (1982), cités par Wilczynska (1993), comprendre le langage est une tâche d'autant plus complexe qu'elle consiste à reconstituer la façon dont quelqu'un d'autre a codé sa propre interprétation du monde. Dès lors, nous nous posons les questions suivantes : quels sont ces éléments porteurs de sens propres au langage oral ? Comment des mécanismes spécifiques sont mis en place pour produire du sens ? Pour répondre à ces questions, nous nous intéressons dans un premier temps aux éléments primaires originaires de la création de sens, les signes verbaux et non verbaux, et dans un deuxième temps à l'unité supérieure qui les véhicule, le texte audiovisuel.

Suivant Courtes, « c'est d'abord par l'identification des signes, leurs positions et interactions, leur manipulation et leur interprétation, que nous pouvons avoir accès au sens, à la signification, à l'intelligibilité de toutes choses (réelles ou fictives), de toutes pratiques [...], bref de tout ce qui constitue une culture » (2003 : 16). À travers une dimension sensorielle, les signes peuvent être perçus, et grâce à leur relation avec la culture, un ou plusieurs sens déterminés peuvent leur être attribués. Ainsi, il s'avère que la création de sens est réalisée à travers la « lecture⁴ » des signes. Selon Morris (1938), trois facteurs principaux régissent les signes : la dimension syntaxique (relation

⁴ Puisqu'il est question ici d'approcher le terme « texte » lato sensu, nous utiliserons par analogie le terme « lecture » pour nous référer à sa compréhension.

du signe avec d'autres porteurs de signes), dimension sémantique (relation du signe avec l'objet ou l'idée qu'il représente) et dimension pragmatique (relation du signe avec l'auteur). De ces trois dimensions, il peut être conclu que le sens s'origine quand un auteur met en relation un signe avec un objet ou une idée dans un contexte spécifique pour qu'un compreneur le saisisse. Toutefois, si un signe est utilisé dans un autre contexte, par un autre auteur ou s'il est mis en relation avec un autre signe, le sens peut varier considérablement. Par conséquent, différents compreneurs pourront attribuer différents sens aux mêmes signes. En raison des expériences personnelles vécues au sein d'une société, dans chaque système culturel tout signe peut être porteur d'un sens dénoté (relativement stable et partagé par une grande majorité) et d'un sens connoté (variable et déterminé par des significations additionnées selon le contexte, le locuteur ou la situation de communication, entre autres).

Malgré l'importance considérable du « signe », les études sur le sens se sont éloignées peu à peu de ce concept pour aller vers le « texte » puis, vers sa mise en forme et son interprétation. Selon Eco, « au début la sémiotique se profile comme pensée du signe ; puis, au fur et à mesure, le concept est remis en question, désagrégé, et l'intérêt se déplace vers la génération des textes, leur interprétation, et vers la dérive des interprétations, les pulsions productives, le plaisir même de la sémiosis » (1984 : 13). En consonance avec cette idée, après avoir abordé le langage oral et le langage audiovisuel, nous nous intéresserons également au « texte audiovisuel ». Nous utiliserons ici le terme de texte audiovisuel, suivant Stockinger (2003, 2012)⁵, pour faire allusion au contenu et à la structure d'une unité audiovisuelle, le terme de « texte » dépassant ainsi le sens fondamentalement assumé à un document scriptural. Plus précisément, nous définissons « texte audiovisuel » comme un document verbo-iconique (La Borderie, 1997 : 89) de nature cinétique utilisant des codes multimodaux véhiculés par les canaux audio et visuel. Dans ce travail de recherche nous utiliserons le terme « texte audiovisuel » au même titre que « document audiovisuel ».

⁵ Ce terme employé par Stockinger (2003, 2012) avait été utilisé pour la première fois dans le domaine du cinéma par Christian Metz au début des années 1970.

Avant de nous consacrer au texte, il nous a semblé fondamental d'examiner, ne serait-ce que brièvement, les signes propres au langage oral, verbal et non verbal, étant donné qu'il s'agit d'une des composantes essentielles lors de l'élaboration d'un texte. Bien que nous fassions référence aux signes propres du langage oral d'une façon générale, nous examinerons, lorsque cela sera possible, les spécificités de la langue espagnole, notre objet d'étude étant la compréhension orale de celle-ci.

1.1. La triple structure de base du langage oral

Bien que chaque communauté langagière partage, très largement, le bagage cognitif propre aux connaissances du monde, il se peut que certains concepts de la vie sociale donnent lieu à des interprétations différentes. Si cela peut avoir lieu parfois au sein d'une même communauté linguistique, le risque que ceci arrive entre deux communautés différentes est considérable. La vie sociale est à l'origine de tout ce qui relève du sens des codes et des signes en tant qu'ils sont organisés en systèmes sémiologiques (linguistique, paralinguistique et extralinguistique). Selon Fischer-Lichte (1999), un code est un système de règles générales pour la création et l'interprétation des signes et de leurs contextes. Un code régule, d'une part, ce qui doit être validé comme unité porteuse du sens, c'est-à-dire comme signe. D'autre part, il détermine lesquels parmi ces signes, comment et dans quelles circonstances ils peuvent être combinés. Et enfin, le code établit quel sens peut être ajouté à ces signes dans des contextes déterminés.

Comme l'affirme Courtes, « une fois que l'on est totalement familiarisé avec un code donné (de quelque sens qu'il relève), on oublie pratiquement qu'il s'agit d'un code et l'on rejoint le sens (ou le signifié) comme sans médiation aucune (le signifiant ne constituant plus alors un écran interposé) » (2003 : 38). Ainsi, tant qu'une langue étrangère n'est pas complètement maîtrisée, les codes ne sont pas apprivoisés de la même manière que dans une langue maternelle, d'où l'intérêt de s'y référer pendant l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en France.

Comme il a été précisé plus haut, le langage oral pourrait être considéré comme un tout intégrant de l'information verbale et non verbale décodée à travers tous les sens, essentiellement l'ouïe et la vision. En effet, plusieurs codes se rencontrent dans tout acte de communication orale. D'une part, le niveau sonore véhicule les codes verbaux (propres aux signes linguistiques) et les codes vocaux (propres aux signes paralinguistiques) ; d'autre part, le niveau visuel porte notamment les codes kinésiques (signes extralinguistiques). C'est ce que Poyatos a appelé « *la triple estructura básica del discurso humano : lenguaje, paralenguaje y kinésica* » (1994 : 15)⁶. Comme nous le verrons dans cette partie, le langage verbal et le non verbal déterminent une harmonisation de ces codes quasi instinctive, dépendant de la finalité des fonctions communicatives. Ainsi, privilégiant les signes propres au langage oral verbal et non-verbal, nous nous en tiendrons ici à l'analyse des éléments qui créent du sens dans l'esprit du compreneur après avoir été encodés par l'auteur d'un message.

Toujours dans un contexte didactique, connaître les codes propres à l'espagnol oral supposerait pour les étudiants francophones des sources de signification supplémentaires leur permettant de combler les éventuels vides de compréhension que les signes linguistiques à eux seules auraient pu laisser dans leurs esprits. Également, connaître ces différents types de codes permettrait aux enseignants d'espagnol de mieux cerner les éléments à l'origine des erreurs de compréhension des étudiants francophones, **et, partant**, de mieux cibler leurs éventuelles précisions ou explications langagières. Reprenant la classification des codes de Wilczynska (1993 : 59-61), nous distinguons : les catégories lexicales et grammaticales, les composantes prosodiques et les éléments mimogestuels et proxémiques.

⁶ « La triple structure de base du discours humain: langage, paralangage et kinésique ». Traduction personnelle.

1.1.1. Les catégories lexicales et grammaticales

Les catégories lexicales et grammaticales correspondent aux signes linguistiques. La langue représente le système de communication le plus large et le plus complexe utilisé par l'homme. Par conséquent, elle a été largement étudiée pendant des siècles par de nombreux linguistes. L'un des plus reconnus, le suisse Saussure (1916), définit tout signe linguistique comme la combinaison d'un concept, idée ou contenu (le signifié) et d'une image acoustique qui le véhicule formée de lettres ou de sons (le signifiant). Une autre vision est celle du philosophe Peirce (1931-1935) qui dépasse cette optique bidimensionnelle avec l'idée de l'interprétant. Pour lui, un signe ou « representamen » signifie un objet qui nécessite de l'interprétant pour être compris convenablement. Cet interprétant fonctionnerait donc comme un terme intermédiaire entre le representamen et l'objet dénoté. La combinaison entre ces éléments (qu'elle que soit bipartite ou tripartite) représente la langue propre à une communauté langagière et s'établit de façon arbitraire comme le résultat d'une convention implicite entre les locuteurs de cette langue.

Dans ce contexte, nous pouvons nous demander comment le code linguistique crée-t-il du sens ? L'unité minimale d'une langue est le phonème, par exemple en espagnol, les mots /*masa*/ et /*pasa*/ se différencient grâce à l'opposition entre les phonèmes /m/ et /p/. Ces phonèmes sont limités et peuvent se combiner d'une façon précise pour chaque langue. La combinaison de ces phonèmes est à l'origine des mots, également en nombre limité, conformant de la sorte le lexique propre à chaque langue. Ces mots peuvent être modifiés par différentes règles, les structures grammaticales qui peuvent aussi se combiner entre elles au moyen de normes syntaxiques. Ainsi, avec un nombre limité de phonèmes, de mots et de structures grammaticales et syntaxiques, il est possible de créer un nombre illimité de propositions et donc, un nombre également illimité de sens. Ceci permet, à ces catégories, et donc à la langue, de remplacer, dans une certaine mesure, tout autre système de signes.

La grammaire traditionnelle définit neuf catégories de mots : pronom substantif, adjectif, adverbe, article, conjonction, interjection, préposition et verbe. En ce qui concerne la compréhension de la composante linguistique du langage oral, il est essentiel de reconnaître, entre ces catégories, les critères qui justement définissent chaque catégorie. Car en effet, lors d'un discours, le même mot peut répondre à différentes catégories. Par exemple, le mot *bien* en espagnol :

Hacer el bien (substantif)

Duermo bien (adverbe)

Lo conseguí, ¡bien! (interjection)

Trois types de critères permettent de reconnaître les catégories des mots, à savoir les critères morphologiques, sémantiques et syntaxiques. Les critères morphologiques font référence à la forme, par exemple un mot en espagnol qui finit par *-arían* peut être reconnu comme étant un verbe. Les critères sémantiques concernent à la signification, chaque mot désigne un élément perçu par l'esprit humain. Par exemple, les noms peuvent désigner des substances, les verbes des processus, les adjectifs des qualités et les adverbes des moyens. Les critères syntaxiques marquent la fonction d'un mot dans un discours, chaque mot ayant une fonction déterminée par sa propre nature. Ainsi, le substantif peut avoir les fonctions de sujet ou de complément (*El libro está encima de la mesa => sujet versus Pedro lee el libro => complément*). Prendre en compte ces trois critères lors de la compréhension de l'espagnol oral permettra d'éviter, dans une certaine mesure, les non-sens ou les ambiguïtés. Maintenant, observons plus en détail les différentes catégories de mots.

Les catégories lexicales concernent des mots pleins (leur signification est mise au premier plan) en nombre illimité et en création perpétuelle. Même si ces mots sont susceptibles d'avoir différentes significations, dans un contexte précis, c'est-à-dire un énoncé, chaque catégorie constituera une unité de sens concrète. Ces catégories peuvent être variables ou invariables. Les catégories lexicales variables sont le nom, l'adjectif et le verbe. Tous trois sont formés en un premier lieu par un lexème ou racine supportant la signification prédicative, suivi par un morphème ou formant

grammatical (Pottier, 1972). Par exemple, /*gat-o*/, /*blanc-as*/, /*habl-amos*/. Une autre catégorie lexicale, cette fois-ci invariable, est celle de l'adverbe. Certains adverbes de manière suivent cependant le modèle des mots lexicaux variables : ils sont constitués par un lexème, défini par la forme de l'adjectif s'il est invariable ou par sa variante féminine si l'adjectif est variable, suivi par le morphème *-mente*. Nous trouvons ainsi, par exemple, /*natural-mente*/ ou /*sencilla-mente*/.

Les catégories grammaticales sont constituées de mots dits « outils » dont le nombre est limité et par lesquels la création de nouvelles formes est impossible. Ils ne représentent pas vraiment une signification précise mais ils ont plutôt un rôle syntaxique. Ils peuvent être aussi variables comme les articles et les pronoms, ou invariables comme les prépositions ou les conjonctions.

Le résultat de cette combinaison de catégories lexicales et grammaticales permettrait donc de construire toute signification possible. Pour parvenir à lui accorder un sens, et face à tous ces éléments linguistiques, il est déterminant de mener une sélection des traits pertinents. Concernant les noms et les adjectifs, il faut remarquer parmi les formants grammaticaux, tout d'abord les formants constituants qui vont permettre de comprendre le genre et le nombre, mais aussi qui peuvent avoir un effet variant sur la signification (*bols-o* = un sac à main/*bols-os* = des sacs à main /*bols-a* = un sac/*bols-as* = des sacs). Ensuite, les formants facultatifs, représentés par les infixes, les préfixes ou les suffixes sont aussi une source d'information indéniable pour la compréhension de l'espagnol. (*coch-az-o* = grande voiture, *cas-az-a* = grande maison/ *ante-ayer* = avant hier, *ante-sala* = antichambre/ *pastel-er-o* = pâtissier, *panad-er-a* = boulangère). Puis, concernant les verbes en espagnol, au-delà du lexème ou racine, trois types de traits linguistiques vont servir à déceler leur signification (dans l'ordre) : la voyelle thématique, le morphème de temps et de mode et le morphème de personne et de nombre. Ainsi, la forme *cant-á-se-mos* permet de reconnaître qu'il s'agit d'un verbe de la première conjugaison (voyelle thématique *-a*), au mode subjonctif et temps imparfait (morphème *-se*) et à la première personne du pluriel (morphème *-*

mos). La compréhension de ces traits grammaticaux est d'autant plus importante en espagnol que cette langue pratique fréquemment l'élision du sujet. En résumé, s'il est déterminant de reconnaître ces traits grammaticaux c'est essentiellement parce qu'ils forment des petits systèmes réalisés avec plus ou moins de régularité et leur valeur sémantique est indiscutable. Ainsi, lors de la création de sens en espagnol oral, un compreneur francophone ne maîtrisant pas complètement la langue cible, pourrait être en mesure de surmonter certaines difficultés de compréhension grâce à la reconnaissance de ces traits.

Lorsque l'on a affaire au langage oral, les catégories grammaticales et lexicales sont étroitement liées aux composantes prosodiques, aussi appelées suprasegmentales. Comme nous allons le voir à présent, ces composantes ont une grande valeur sémiotique et sémantique et représentent donc une aide considérable pour la compréhension du discours.

1.1.2. Les composantes prosodiques

Les composantes prosodiques, propres au langage oral et véhiculées par des paramètres comme la fréquence, la durée ou l'intensité, sont essentiels à la compréhension des énoncés oraux et surtout à leur interprétation pragmatique. Ces signaux peuvent désigner la nature de l'énoncé ou délivrer certaines informations sur le locuteur comme ses propres caractéristiques, ses intentions et son attitude, mais aussi avoir un effet sur l'attention du compreneur. De ce fait, un rôle primordial sera donc accordé aux signes paralinguistiques qui sont utilisés en combinaison avec les signes linguistiques. Dans les composantes prosodiques nous trouvons l'intonation, l'accentuation, le rythme, la syllabation et la pause (Wilczynska, 1993 : 59).

Une des caractéristiques les plus importantes des signes paralinguistiques est l'intonation qui définit la structuration mélodique de l'énoncé. Concernant l'apprentissage des langues, Billières remarque d'ailleurs que « l'intonation est la première chose que l'élève perçoit, avant même d'identifier des mots isolés ou des

groupes de mots » (2002 : 41-42). L'intonation permet de découper la chaîne sonore en parties représentant, très souvent, des unités de sens complètes. Selon l'intonème⁷ produit par le changement de la fréquence fondamentale (ascendant ou descendant), le locuteur enrichit son message avec des informations complémentaires essentielles à sa compréhension. L'intonation informe le compreneur, entre autres, sur l'acte verbal que réalise le locuteur : énonciation, interrogation ou exclamation. L'intonation est donc un aspect capital pour la compréhension de l'espagnol étant donné qu'à l'oral cette langue ne dispose pas d'autres marques grammaticales pour préciser cette information comme c'est le cas d'autres langues. Par exemple, la langue française utilise la marque « est-ce que » pour montrer qu'il s'agit d'une interrogation, bien que dans un registre familier cette marque ait tendance à être également éludée. Nous pouvons trouver ainsi : « Mon frère arrive demain » contre « Est-ce que mon frère arrive demain ? ». En espagnol oral, les deux énoncés sont identiques linguistiquement *Mi hermano llega mañana* contre *¿Mi hermano llega mañana?* L'ambiguïté de ces formes ne sera neutralisée que grâce à l'identification de la courbe intonative.

Une autre caractéristique du signe paralinguistique est l'accentuation qui permet d'effectuer la division des signes linguistiques et de créer des significations différentes. Suivant Cortés Moreno, « *la acentuación es un fenómeno fónico que se manifiesta en el habla a través de diversos rasgos (fundamentalmente : tono, cantidad e intensidad), mediante los cuales se realza una sílaba por encima de otras sílabas de una misma palabra fónica* » (2002 : 16)⁸. Ainsi, il existe des syllabes accentuées et des syllabes inaccentuées, marquées par un plus ou moins grand effort de prononciation de la part du locuteur qui devra être perçu par le compreneur. Il peut s'agir d'accent fixe (sa place est prévisible dans une langue) ou d'accent libre (sa place n'est pas prévisible et relève de la parole). L'accent libre est d'autant plus important en espagnol qu'une même forme linguistique peut répondre à différentes significations ;

⁷ Unité intonative minimale.

⁸ « L'accentuation est un phénomène phonique qui se manifeste dans la parole à travers divers traits (fondamentalement : ton, quantité et intensité) qui permettent de mettre en relief une syllabe par rapport à d'autres d'un même mot phonique ». Traduction personnelle.

l'accent aura donc une fonction sémantique, par exemple /'compro/ « j'achète » *versus* /com'pró/ « il acheta ». En outre, un accent emphatique peut également permettre au compreneur de remarquer l'élément le plus important dans un énoncé. Par exemple, dans la phrase *Juan se ha ido a Sevilla en autobús*, si l'élément prononcé avec plus d'intensité est *autobús*, il peut être compris que ce que le locuteur veut souligner est le fait que Juan soit parti dans ce moyen de transport. Ceci devrait éveiller dans l'esprit du compreneur certaines hypothèses concernant, par exemple, l'éloignement de Séville par rapport à la ville de Juan (les deux villes sont très éloignées, y aller en bus doit être très fastidieux), ou sur les habitudes de Juan concernant les voyages (il ne prend jamais le bus, sa voiture doit être en panne).

Après l'intonation et l'accentuation, une autre composante suprasegmentale de grand apport sémantique est le rythme, une sensation perceptive dans la parole. Selon Muñoz García :

Le rythme s'étale dans le temps comme organisateur des différentes unités : unités syllabiques, phonémiques, accentuelles, pausales, etc. [...]. Percevoir un rythme signifie percevoir une suite de sons en fonction de leur hauteur, durée et intensité. Des éléments avec les mêmes caractéristiques doivent revenir à des moments, des périodes, théoriquement égales, identiques. (2010 : 37)

Ainsi, la temporalité, la périodicité et la structure s'avèrent être des éléments indispensables pour parler du rythme. L'unité rythmique pulsionnelle de base est la syllabe, au sein de laquelle se produit l'émission d'un ou plusieurs phonèmes syllabiques (voyelles) ou non syllabiques (consonnes). Dès lors, rythme et syllabes marquent le mécanisme connu comme étant un groupe rythmique. Pour Lhote, « quelle que soit la langue, les locuteurs ont tendance à segmenter un énoncé en petites unités de sens, afin de rendre leur discours intelligible : en prononçant une phrase ou une suite de phrases, on regroupe les mots qui forment un ensemble signifiant » (1995 : 138). Dans le groupe rythmique en espagnol, toutes les syllabes inaccentuées de la chaîne parlée se regroupent autour de la syllabe tonique.

L'intervalle entre les accents varie en fonction du nombre de syllabes atones, et la durée des syllabes a une tendance à être stable, les syllabes toniques étant normalement plus longues que les atones. Le rythme syllabique est donc soumis à des contraintes des systèmes phonatoire et respiratoire. Ainsi, un autre aspect fondamental de la composante prosodique est la pause.

Dans le langage oral, les pauses, des interruptions dans la chaîne parlée, peuvent répondre à des raisons physiologiques (respirer), discursives (hésiter) ou cognitives (encoder le message). Concernant celles qui nous intéressent ici, les interruptions cognitives, il est admis qu'« en donnant du temps, la pause donne à l'auditeur l'opportunité de décoder les unités linguistiques au fur et à mesure qu'elles sont produites et facilite la compréhension du message et sa mémorisation » (Duez, 1997 : 289). Même s'il existe plusieurs types de pauses : finale absolue, significative, énumérative, explicative et potentielle (Quilis, 1993), nous remarquons ici la pause significative car elle est assez déterminante pour la compréhension. En effet, elle peut changer à elle seule la signification de l'énoncé : *no estoy cansado* « je ne suis pas fatigué » contre *no, estoy cansado* « non, je suis fatigué ».

Une autre caractéristique du discours oral, opposée à la réalisation de pauses, est justement l'enchaînement entre mots différents dénommé *sinalefa* (s'il est réalisé entre deux voyelles) ou *enlace* (s'il est réalisé entre une consonne et une voyelle). En vue de la grande répercussion que ces phénomènes ont sur la compréhension de l'espagnol oral, nous les aborderons plus en détail au deuxième chapitre dans la partie « Pour une compréhension du langage » (voir page 99).

Les codes verbaux et vocaux constituent donc l'essentiel du message véhiculé par le canal sonore, mais la communication audiovisuelle implique aussi le canal visuel. Du fait de l'étendu des signes véhiculés par le canal visuel⁹, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous nous en tiendrons pour cette classification aux codes

⁹ Au-delà de l'information portée par les signes kinésiques et proxémiques, nous trouvons aussi l'aspect physique du locuteur ou les conditions environnementales comme l'éclairage ou le décor où se produit le discours.

propres au langage oral, émanant donc du corps de la personne qui produit le message. Ainsi, nous approfondirons à présent les éléments mimo-gestuels et proxémiques, aussi connus comme codes kinésiques, qui représentent une nouvelle source d'information porteuse de sens pour le compreneur.

1.1.3. Les éléments mimo-gestuels et proxémiques

Partant de l'axiome énoncé par Paul Watzlawick¹⁰ qu'il n'est pas possible de ne pas communiquer, il peut être affirmé que tout comportement ou toute attitude a une valeur communicative. Les signes kinésiques, définis par Calbris et Montredon comme des « véritables unités audiovisuelles différentes d'un groupe linguistique à l'autre » (1980 : 81), sont donc des gestes intrinsèques au locuteur comprenant les mouvements du visage et du corps et participant dynamiquement à l'encodage de l'information. Pour illustrer cette contribution active, rappelons les études menées par les psychologues Mehrabian et Wiener (1967), selon lesquelles la communication de sentiments et d'émotions serait décodée à 7% grâce aux codes verbaux, à 38% au moyen de codes vocaux et à 55% à travers les codes kinésiques. Il est évident que vouloir généraliser cette observation concernant les états d'esprit à tout type de message oral serait excessif, mais ceci n'empêche pas que le geste soit largement pris en considération dans les études qui portent sur la création de sens, comme la nôtre. Ainsi, le rôle des codes kinésiques dans la compréhension du langage oral ne semble plus de nos jours être remis en question. Comme le signalent Calbris et Porcher, « la sémantique d'une personne et celle d'une culture se livrent à travers leur corporéité, dont elles héritent et qu'elles fabriquent [...]. Court-circuiter la corporéité, la considérer comme une simple chose, c'est s'interdire de comprendre personne ou culture comme une totalité significative » (1989 : 7).

À cet égard, les gestes que le compreneur perçoit par le canal visuel assument des fonctions complémentaires, redondantes ou substitutives par rapport aux

¹⁰ Membre fondateur de l'École de Palo Alto, courant de pensée et recherche sur la psychologie, la psychosociologie, les sciences de l'information et de la communication parue dans les années 1950 en Californie.

informations issues du canal sonore, propres à l'acte de communication. Reprenant la classification de base (largement acceptée par la communauté scientifique) proposée par Cosnier et *al.* (1982), les gestes peuvent être divisés en deux grandes catégories : communicatifs et extracommunicatifs.

Les gestes communicatifs sont volontaires et explicites et participent directement de la communication langagière. Ils peuvent répondre à une fonction sémantique et/ou syntaxique, comme c'est le cas des gestes quasilinguistiques qui remplacent la parole ou des gestes syllinguistiques qui coexistent avec la parole. Ainsi, certains segments d'un énoncé marqués par un rythme mélodique, peuvent être aussi accompagnés par des mouvements du locuteur pouvant être assimilés par le compreneur. Comme l'affirme Condon (1984), ce serait presque comme si le corps du compreneur suivait synchroniquement celui du locuteur pendant la réception de la parole. De ce fait, le décodage simultané des codes verbaux, vocaux et kinésiques améliorerait la compréhension du langage et limiterait les possibilités de signification des codes verbaux seuls. Puis, si la fonction du geste est plutôt pragmatique, nous parlerons de gestes synchronisateurs qui, sous forme de contact visuel ou physique, assurent une facilitation cognitive dans la régulation de l'interaction et contribuent à son bon déroulement.

De leur côté, les gestes extracommunicatifs, même s'ils sont aussi porteurs d'information et, donc, participent à la création du sens, ils jouent un rôle indirect dans la communication et ne sont pas intentionnels. Ils peuvent être autocentrés (adaptateurs à soi-même), ludiques (manipulation d'objets) ou de confort (aisance communicative). Afin de faciliter leur lecture, nous allons présenter sous forme de tableau chaque type de geste avec des exemples.

Gestes communicatifs	Quasilinguistiques ou emblèmes- geste d'adieu, haussement des épaules		
	Syllinguistiques	Phonogènes- mouvements des lèvres	
		Coverbaux	Paraverbaux- mouvements des yeux, ton de la voix
			Syntaxiques- mouvement des mains ou de la tête pour emphatiser
		Expressifs – marqueurs de joie, colère, tristesse, etc.	
		Illustratifs – pointage du doigt (valeur déictique) ou dessiner un carré avec ses doigts (valeur spatiographique)	
		Kinémimiques – mime ou schématisation d'un objet ou d'une action	
	Synchronisateurs	Phatiques – regard, main posée sur le bras de l'interlocuteur	
		Régulateurs- hochement de tête	
Gestes extracommunicatifs	Autocentrés – tapotements, bâillements		
	Ludiques- manipulation d'objets, passetemps		
	De confort- croisement de bras, changement de position		

Tableau 1. Tableau récapitulatif des gestes à partir de la classification de Cosnier et *al.* (1982).

Des nombreuses études ont montré jadis (Mauss, 1950 ; Efron, 1972) que chaque culture utilise des gestes distincts et, même, que les mêmes gestes peuvent avoir des significations différentes dépendant de chaque culture. Ainsi, les mouvements corporels comme signes kinésiques seraient acquis lors du processus d'apprentissage social et seraient donc spécifiques à chaque communauté linguistique, d'où l'importance de ne pas se passer des gestes dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère.

En raison de l'étendu des gestes propres à l'espagnol, nous n'aborderons pas ici ces mouvements corporels, mais nous invitons nos lecteurs à consulter les répertoires proposés par Meo-Zilio et Mejía (1983), Coll, Gelabert et Martinell (1990),

Cestero Mancera (1999) et Yagüe Barredo (2004). Gaviño Rodríguez (2012), pour sa part, a constitué un dictionnaire des gestes espagnols consultable en ligne¹¹. L'étude des gestes espagnols peut être de grande valeur pour l'étudiant francophone, car non seulement cela favorisera leur compréhension de l'espagnol oral mais il sera également conscient de la capacité communicative des gestes améliorant parallèlement son expression orale. Quoi qu'il en soit, il est certain que de la même manière que chaque communauté langagière a établi par l'usage ses propres codes verbaux, chaque culture a constitué aussi une série des codes kinésiques qui sont tout aussi essentiels à la communication.

L'un des exemples les plus frappants concernant la spécificité gestuelle de chaque culture, et plus concrètement concernant la proxémie, est celui de la distance entre les participants à un discours en face à face. Aussi cette distance, tout comme le déplacement dans l'espace lors d'un discours, apportent un grand nombre d'informations concernant les participants et la situation de communication. La distance entre les interlocuteurs peut informer par exemple sur la relation interpersonnelle des participants, sur leur statut ou sur le contexte (professionnel, intime, amical).

Nous finissons ainsi cette partie consacrée aux codes kinésiques en rappelant l'importance pour les compreneurs non natifs d'apprendre à décoder ce que les gestes et la proxémie propres à une autre langue étrangère « vivante » veulent dire et montrer, même si *a priori* ils peuvent sembler insignifiants. Le grand spécialiste dans la matière, Marcel Jousse, affirme que « le Geste, c'est l'énergie vivante qui propulse cet ensemble global qu'est l'Anthropos : *Vita in gestu*. C'est bien une chose qui joue, qui rejoue et que nous pouvons enregistrer » (2008 : 50).

Tous ces signes qui forment des codes verbaux, vocaux et kinésiques propres au langage oral (dont la compréhension est l'objet même de notre travail de recherche) constituent une partie essentielle de la matière nécessaire pour véhiculer

¹¹ <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>. Consulté le 23 avril 2015.

un message. Nous avons voulu montrer ici que la compréhension du langage oral ne se limite pas aux signes linguistiques, bien qu'ils soient considérablement plus significatifs lors des échanges langagiers. Pour réussir la compréhension du langage oral en langue étrangère, un étudiant ne connaissant qu'un nombre limité de signes linguistiques peut s'appuyer sur les signes paralinguistiques ou extralinguistiques pour créer de nouvelles représentations cohérentes avec celles produites par l'auteur du message. Approfondir la dimension multimodale de la compréhension permettrait aux étudiants de mieux cerner l'information porteuse de sens provenant de ces codes de base du langage oral. D'autres codes visuels et sonores propres au langage audiovisuel viennent s'ajouter à ceux-ci, s'articulant entre eux selon une organisation syntaxique, temporelle et discursive pour former un texte audiovisuel.

1.2. Spécificités du langage et du texte audiovisuel

Selon Devirieux (2007), dans la communication audiovisuelle, un texte peut se réaliser en face à face entre un auteur et un compreneur qui se voient et qui s'entendent, par exemple lors d'une conversation ou d'une conférence. Toutefois, le texte audiovisuel peut aussi se réceptionner via un écran, lorsque nous regardons un film ou la télévision, c'est ce que Gaudreault et Jost (1990) ont dénommé la communication audiovisuelle « *in absentia* ». Lors de ce type de document audiovisuel médiatisé, le moment de création du texte et le moment de sa compréhension sont décalés. Le compreneur, ne pouvant pas interpeller l'auteur du texte lors du processus de compréhension, il est pris en considération lors de la création du texte, ce qui lui garantit une place primordiale dans la compréhension. Prendre en compte le compreneur est essentiel pour le bon fonctionnement d'un texte, comme le signale Eco, « le fonctionnement d'un texte (même non verbal) s'explique en prenant en considération [...] le rôle joué par le destinataire dans sa compréhension, son actualisation, son interprétation, ainsi que la façon dont le texte lui-même prévoit sa participation » (Eco, 1992, p. 22).

De plus, la démocratisation et l'omniprésence des médias audiovisuels dans la société actuelle permettent l'accès à une quantité illimitée des textes médiatisés, pouvant représenter un modèle de langue réelle. Dans ce travail de recherche, faute de pouvoir pratiquer la langue en cours en « face à face » avec des natifs¹² et dans un souci de confronter les étudiants francophones à des modèles de langue authentiques, prototypes de l'espagnol courant, nous allons nous consacrer à ce type de document audiovisuel, donc médiatisé. Rappelons que, désormais, quand nous parlerons de « texte audiovisuel », nous ferons allusion à un document verbo-iconique de nature cinématique transmis au travers des canaux audio et visuel.

Nous l'avons souligné précédemment, depuis des années l'étude du texte et de son interprétation a pris le devant face à l'étude des signes proprement dite. Nous tenons tout de même à ne pas dissocier complètement « langage » et « texte », et nous mettrons en relief dans cette partie du cadre théorique la relation entre ce qui est donné à voir et à entendre et l'implication qui résulte de la façon dont on donne à voir et à entendre. En ce sens, se référant au texte filmique¹³, Collet et *al.* affirment que :

Le texte est avant tout une entité de manifestation, une unité ayant une existence attestée socialement. Le code, entité abstraite et conceptuelle, viendra imprimer ses articulations dans tel ou tel texte. Un texte, par définition, contiendra toujours en lui-même une multiplicité de codes. (1975 : 20)

D'après Metz (1977) et Vanoye (2005), lire un texte audiovisuel revient à percevoir la langue écrite et parlée, les sons, les signes gestuels et les images (avec leur contenu, leur échelle, leurs mouvements et leur succession). Il apparaît alors que dans

¹² Rappelons que nos étudiants se trouvent en situation d'apprentissage « exolingue », soit dans un milieu sociolinguistique outre que celui (ou ceux) où la langue cible, l'espagnol dans ce cas, est considérée langue officielle.

¹³ Christian Metz (1975) a été l'un des premiers spécialistes à appliquer les méthodes linguistiques et sémiologies à l'étude de la signification des films. Il utilise le terme « texte filmique » envisageant un film comme un discours ce qui lui permet de l'approcher comme un système linguistique et d'étudier ainsi les possibles configurations signifiantes.

le texte audiovisuel cohabitent des codes propres au langage oral (voir *supra*), dits « non spécifiques », et des codes « spécifiques » au langage audiovisuel. Bien que nous accordions une grande importance aux codes verbaux, vocaux et kinésiques de l'espagnol oral (étant donné que notre objet d'étude est la compréhension de cette langue), nous ne nions pas que les codes spécifiques au langage audiovisuel puissent avoir également une influence sur la compréhension du langage oral. Comprendre le langage audiovisuel permet de mieux cerner les éléments porteurs de sens sur lesquels l'auteur d'un texte souhaite mettre l'accent ou vers lesquels il essaie d'attirer l'attention du compreneur. Ces codes spécifiques au langage audiovisuel pourraient avoir donc une répercussion sur l'interprétation même du langage oral.

Ayant analysé les codes propres au langage oral dans la première partie de ce chapitre, nous allons examiner à présent les codes spécifiques au langage audiovisuel les plus significatifs, ainsi que leurs fonctions, tout en considérant ce qui pourrait rendre leur lecture plus compréhensible. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les codes recensés par Lancien (1986), Bourrissoux et Pelpel (1992) et Terrasa (1999), divisés en codes spécifiques à la bande image et codes spécifiques à la bande son. Pour faire simple, la bande image constitue tout ce qui est donné à voir (images et signes verbaux) et la bande son constitue tout ce qui est donné à entendre (parole, bruits et musique).

1.2.1. Codes spécifiques à la bande image

Dans un premier temps, c'est le cadre qui va délimiter le champ et le hors-champ de l'histoire représentée dans le texte audiovisuel. Le fait que le cadre soit traditionnellement inscrit dans un cadrage rectangulaire pourrait trouver son explication, d'une part, dans la vision humaine (rappelons que l'œil humain a un champ de vision plus large sur le plan horizontal que sur le plan vertical [Polieri, 1990]). D'autre part, ce fait pourrait trouver son origine dans l'environnement naturel lui-même qui propose une diversité d'information beaucoup plus large sur le plan

horizontal que sur le plan vertical. Quoi qu'il en soit, le cadre délimite ce qui va être montré, le champ visuel, et ce qui sera laissé à l'imaginaire du compreneur, le hors-champ. Par rapport à la composition de l'image projetée dans le cadre, celle-ci peut être divisée en deux parties : normalement, la gauche représente le présent ou le passé proche, et la droite représente le futur. Notons l'existence d'une analogie avec le sens de lecture graphique occidentale. De la même façon, la partie haute du cadre correspond aux éléments lointains, et la partie basse aux éléments les plus proches. Outre la distribution spatiale du cadre, nous pouvons rencontrer une prédominance de lignes ou de couleurs qui, selon chaque culture, répondront à une valeur symbolique. Voyons ce que ces éléments propres à la composition suggèrent dans la culture occidentale. Les lignes verticales et horizontales transmettent normalement des sensations de calme et de stabilité, contrairement aux lignes inclinées ou courbes qui donnent l'impression de mouvement, dynamisme ou même danger. Les couleurs aussi peuvent éveiller chez le compreneur certains sentiments. Par exemple, parmi les couleurs chaudes, le jaune évoque le bonheur, la richesse ou la vitalité ; alors que le rouge suggère la passion, le courage ou l'action. Parmi les couleurs froides, le vert inspire l'espoir et la santé ; le bleu fait penser à la grandeur, à l'autorité ou à l'infini et le gris à la tristesse, à la pauvreté ou à la mélancolie. Finalement, le blanc évoque la pureté et la paix et le noir la peur, le mystère ou la mort. Connaître ces significations, aussi générales et approximatives soient-elles, permettra au compreneur francophone de mieux appréhender les textes audiovisuels authentiques.

Puis, concernant l'angle de prise de vue de la caméra, pour maintenir l'effet réaliste, la plupart du temps la ligne d'horizon marquée par l'angle de champ reste neutre ou à mi-hauteur (au niveau des yeux du protagoniste, s'il y en a un). Néanmoins, il se peut que différents angles soit utilisés, cherchant à créer un effet. D'un côté, il s'agit de l'angle de vue en plongée, soit un point de vue plus élevé que le sujet principal. Il peut être utilisé, selon l'échelle du plan ¹⁴, pour décrire l'environnement de façon plus large ou pour transmettre une idée d'infériorité ou de

¹⁴ Le plan, recouvrant la notion de durée et de cadre, est le segment minimal de signification. Nous le verrons plus loin (page 67).

difficulté. D'autre part, lorsque la vue est en contre-plongée, le point d'observation est inférieur au sujet. Cet angle cherche à mettre en avant une impression de supériorité, de majesté du protagoniste ou de menace.

Par ailleurs, chaque plan s'inscrit dans une échelle déterminée (distance entre la caméra et l'objet filmé) qui permettra de donner à voir plus ou moins d'éléments porteurs du sens : nous distinguerons ces plans du plus large au plus serré. Les plus longs, qui comportent plus d'information, sont normalement le plan général qui montre l'ensemble du décor (s'il y a des personnes, seules leurs silhouettes seront aperçues) et le plan d'ensemble, qui est essentiellement descriptif (les personnes sont, par exemple, reconnaissables dans un décor). Ces deux plans servent assez couramment de mise en situation de l'action. Puis, nous trouvons les plans plus courts : le plan moyen (la personne est cadrée en pied) ou le plan américain (la personne est cadrée aux genoux). Ces plans sont normalement utilisés pour commencer une action ou nouer l'intrigue. Durant à peine quelques secondes et se succédant entre eux sans transition, les plans rapprochés sont généralement les plus fréquents et plongent le compreneur au cœur de l'action. Le plan peut montrer le protagoniste ou l'objet principal cadrés à la taille ou à la poitrine. Enfin, le gros plan ou le très gros plan ne montrent qu'un visage ou un objet ou une partie du visage ou d'un objet. Normalement, ces plans illustrent une pointe d'intensité dans le déroulement des événements et détaillent notamment l'expression émotive. De cette classification, il découle que les plans plus larges (général, d'ensemble) marquent le contexte et l'environnement dans lequel l'action se développe et que les plans moyens et les gros plans narrent d'une certaine façon l'action, les comportements et l'état d'esprit des protagonistes.

Ces codes correspondant aux prises de vues fixes peuvent se combiner avec des codes cinétiques propres aux mouvements de la caméra. D'une part, le travelling suit les protagonistes ou les informations principales en mouvement grâce au déplacement de la caméra suivant un axe parallèle à l'action (travelling latéral) ou suivant un axe perpendiculaire (travelling vertical). De son côté, le travelling avant fait passer d'un

plan large à un autre moyen ou rapproché permettant de situer un détail dans son ensemble, ou inversement le travelling arrière passe du plan le plus près au plus éloigné, permettant de situer une personne dans son environnement. En tout cas, il ne faut pas confondre le travelling ou mouvement de translation, avec le zoom ou mouvement optique. Contrairement au travelling, avec le zoom la profondeur de l'image varie et donc l'espace se déforme. Le zoom peut montrer par exemple un détail, mais il faudra prendre en compte cette considération de variation de la profondeur de l'image. Et, enfin, le panoramique, mouvement de la caméra pivotant sur son axe propre, indique normalement le début ou la fin du document audiovisuel et il est très étroitement liée au plan général et d'ensemble favorisant la compréhension du cadre de développement de l'action.

Tous ces codes spécifiques à la bande image, utilisés pour construire le sens d'un texte audiovisuel via le canal visuel, sont normalement combinés avec des codes spécifiques à la bande son. Ces derniers, comme nous allons le voir à présent, sont aussi porteurs d'une grande valeur sémiotique.

1.2.2. Codes spécifiques à la bande son

L'un des éléments les plus importants concernant la bande son est la parole. En effet, en termes généraux, la parole, qui véhicule les signes linguistiques, représente le vecteur principal d'information délivrant le sens premier du document audiovisuel. Elle permet l'élaboration de sens grâce aux voix présentes dans le discours oral. Aussi bien les voix que les sons, à l'instar de la bande image, peuvent appartenir, ou plutôt provenir, d'une source visualisée ou non dans le champ¹⁵ et appartenant ou non à l'univers spatio-temporel du texte. La voix ou le son *in* émane d'une source visualisée dans le champ et est seulement accessible aux personnes ou aux personnages présents dans le texte. Dans le cas où la source ne serait pas visualisée dans le champ,

¹⁵ Tout son provenant d'une source non visible dans le champ est nommé son "acousmatique". Il peut appartenir au champ si la source est dissimulée ; dans ce cas, il peut y avoir "désacousmatisation" quand la source apparaît dans le cadre ou le son peut faire partie du hors-champ (Berthier, 2011).

mais appartiendrait également à l'univers spatio-temporel du texte, il s'agira de voix ou de son *off*. Inversement, si la source est visualisée mais seulement accessible aux compreneurs, on parlera de voix ou de son « en aparté ». Et enfin, si la source n'est pas visualisée dans le champ et qu'en plus, elle appartient à un univers autre que celui du texte, il s'agira de voix ou de son *over*.

Ensuite, nous trouvons les bruits qui accompagnent les images et illustrent une ambiance ou un environnement. Le manque de bruits environnementaux dans les textes audiovisuels susciterait un silence dérangeant même si, comme nous le verrons, les silences peuvent aussi avoir une valeur significative. Les bruits peuvent se diviser essentiellement en trois catégories : les bruits naturels, les bruits mécaniques et les bruits créés par certaines actions (Fischer-Lichte, 1999). Les bruits naturels renvoient à des phénomènes naturels comme la pluie ou le vent ou à des sons provenant d'animaux comme, par exemple, le chant d'un oiseau. De leur côté, les bruits mécaniques sont automatiques et proviennent d'une machine, il s'agit par exemple du tic-tac d'une montre ou du bruit d'un moteur. Enfin, les bruits créés par certaines actions sont très variés et peuvent aller d'un claquement de porte après une sortie fortuite au tintement des verres quand une table est dressée. Les bruits peuvent donner une information sur le plan spatial car ils indiquent la direction de leur provenance. Si cette direction de provenance ou l'intensité du son ou du bruit varie, cela signifie qu'il y a un mouvement, ainsi l'information apportée sera inscrite dans une temporalité. Le bruit peut dénoter non seulement des signes mais aussi les causes et les possibles significations des bruits. Ces types de bruits peuvent être réels ou artificiels et issus des prises de la caméra ou ajoutés *a posteriori* dans le montage. En tout cas, ces bruits sont normalement justifiés et avec une grande charge sémantique, comme le signale Jacquinet (1977 : 94) « [il n'y a] pas de bruit sans signification ».

Ensuite, la musique peut aussi être source d'information dans le langage audiovisuel. Elle peut illustrer une pratique sociale (la marche nuptiale pour un mariage), mais peut aussi jouer un rôle très important sur le plan des sentiments. La musique peut être empathique si elle participe à la naissance de l'émotion du

compreneur par rapport à la situation transmise « en revêtant le rythme, le ton [...] en fonction de codes culturels » (Chion, 2005 : 11). La musique anempathique renforce également l'émotion des compreurs, mais plutôt d'une façon distanciée, presque indifférente à la situation de communication. D'autre part, la musique délivre de l'information au compreneur sur l'endroit où se développe l'action (une musique religieuse nous situera dans un couvent ou une église), mais aussi sur le temps ou plutôt l'époque (une musique baroque nous renvoie au XVII^e siècle). Cependant, la musique a aussi la capacité d'élaborer des significations dans l'abstrait. La musique peut illustrer ainsi le caractère des personnes ou des personnages, et « donner à voir » leurs pensées, leurs idées ou accompagner leurs mouvements (des sauts, des pas).

La musique, aussi bien que les bruits d'ailleurs, sert aussi à « remplir » les silences causés par l'absence de parole. Comme nous l'avons signalé plus haut, dans l'audiovisuel, de longs moments de silence peuvent devenir gênants dans certaines cultures comme l'occidentale. Mais, parfois, dans le but de créer un effet sur le compreneur, la force du silence peut être exploitée. Le silence dans un texte audiovisuel peut « libérer » (Jacquinot, 1977) l'image donnée à voir en permettant au compreneur de « balayer » le plan. Le silence peut aussi mettre l'accent sur des ruptures, des variations thématiques, des changements de décor, etc. Ceci rend plus lisible le message, favorise l'identification des unités de signification chez le compreneur, le silence fonctionnant ici comme des signes de ponctuation, comme peuvent le faire les points et les virgules dans un texte écrit. Enfin, le silence peut adopter aussi une valeur expressive renforçant une idée (de surprise, d'intrigue, de mystère).

Si la compréhension de ces éléments qui composent la bande image et la bande son est d'une importance capitale pour la création du sens du texte audiovisuel, il est également essentiel de bien saisir le rapport que l'auteur du texte a voulu établir entre les deux bandes. Ce rapport, comme les codes spécifiques du texte audiovisuel,

va définir la manière dont le texte est donné à voir et à entendre, avec un effet corollaire sur la compréhension du document.

1.2.3. Rapports entre la bande image et la bande son

Si nous portons donc une attention spéciale à l'articulation des deux bandes, c'est parce qu'elle détermine les modalités d'expression d'une situation et d'un discours audiovisuel et, *a fortiori*, la compréhension du texte. Le son accompagnant une image permet de voir et d'appréhender cette image autrement que si elle était montrée toute seule. De la même manière, grâce à l'image qui l'accompagne, un son peut évoquer une perception différente de ce qu'il produirait dans la plus totale obscurité. Ce phénomène est dénommé par Chion (2005) la « valeur ajoutée ». Comme nous nous intéressons dans ce travail à la compréhension de l'espagnol oral, nous n'examinerons pas ici tous les types de rapports existants mais seulement ceux où les codes verbaux – la parole, dans ce cas – prend une place centrale ou du moins équivalente aux autres codes. Nous nous en tiendrons donc à quatre types de rapports entre la bande image et la bande son : redondance, complémentarité, autonomie et canal sonore dominant.

Le rapport de redondance entre les deux canaux suppose le recours à des signes de différentes natures pour se référer au même objet ou concept. Le compreneur reçoit ainsi, par les deux canaux, la même information. Il est possible de trouver ce rapport, d'une part, en simultanéité, quand la parole inscrite dans la bande son est aussitôt reproduite dans la bande image : on pourrait parler ici de pléonasme. La valeur qu'offre ce type de rapport est, la plupart du temps, didactique. D'autre part, ce rapport peut avoir lieu, aussi, en léger différé, quand la concordance entre les deux canaux ne se produit pas synchroniquement mais à quelques secondes d'intervalle. Plusieurs chercheurs se sont interrogés sur le bénéfice de la redondance lors de la compréhension de certains textes audiovisuels en langue étrangère. Si certains comme Chaudron (1983) et Rubin (1994) soulignent l'effet positif lors de

l'interprétation de certains textes audiovisuels (notamment des pièces théâtrales ou des feuillets) du fait de leur corrélation entre les images et les paroles, d'autres, comme Derwing (1989), remettent en question l'utilisation excessive des détails dans ce type de textes. En effet, Derwing remarque que trop d'information peut surcharger le compreneur, nuisant ainsi à sa compréhension.

Le deuxième type de rapport que nous avons retenu est celui de la complémentarité. Il y a un rapport de complémentarité quand l'information présente dans un des canaux n'apparaît pas parmi l'information proposée par l'autre. Cependant, les deux types d'information sont directement liés et restent donc essentiels à la compréhension du message. Ce type de rapport offre très souvent de l'information concernant l'identification des lieux (permettant de se situer dans l'espace) ou des personnes ou des événements. Notons que les deux canaux peuvent se trouver en équilibre (tant la bande son que la bande image participent équitablement à l'élaboration du sens) ou bien l'un est prioritaire par rapport à l'autre (dans ce cas, un canal servira simplement à enrichir l'information proposée par l'autre).

Le troisième type de rapport est celui d'autonomie. Les deux canaux peuvent être régis par une autonomie apparente, partielle ou complète. Lorsque l'autonomie est apparente, la parole véhiculée par la bande son n'entretient pas avec la bande image de rapports directs ou logiques, mais plutôt symboliques. De son côté, l'autonomie partielle apparaît quand le canal visuel garde un simple et vague rapport thématique avec le contenu du canal sonore. Il apparaît notamment lors de l'utilisation d'images d'archive ne correspondant pas directement à la situation évoquée. Le dernier type d'autonomie correspond à une autonomie complète. Il n'existe pas de rapport entre les deux canaux, chacun apportant un message différent.

Enfin, dans le rapport du canal sonore dominant, très proche du rapport de complémentarité, l'information du message devant être traitée par le compreneur repose principalement sur la parole. Le canal visuel n'apportant que des informations

ayant trait aux caractéristiques de la personne ou du personnage qui apparaît à l'écran ou encore à l'endroit où elle se trouve.

Ces différents constats concernant les rapports entre la bande image et la bande son nous amènent à poser une première hypothèse de travail quant à l'effet de la redondance sur la compréhension des textes audiovisuels. Ainsi, nous postulons que lors de la compréhension d'un texte audiovisuel marqué par la redondance entre la partie linguistique et visuelle, les étudiants francophones obtiendront de meilleurs résultats concernant la compréhension de l'espagnol oral face à d'autres types de rapport (autonomie, complémentarité, canal son dominant) à condition que cette redondance ait lieu dans un décor simple, sans trop d'information visuelle. Cherchant à optimiser l'utilisation de textes audiovisuels dans l'enseignement de l'espagnol à l'université, nous allons examiner et confronter lors de notre étude expérimentale ces quatre types de rapports afin d'apporter un peu de lumière sur l'incidence qu'ils peuvent avoir sur la compréhension de l'espagnol oral. Les résultats seront présentés dans le cinquième chapitre « Analyse des résultats et discussion » (voir page 251).

Le fait de synthétiser les différents codes spécifiques au langage audiovisuel formant un texte nous a permis de constater la complexité des éléments qui s'articulent pour créer le sens du texte audiovisuel. L'auteur a ainsi recours à ce type de langage, au même titre qu'au langage oral, pour illustrer son propos, car tous les deux apportent au compreneur de précieuses informations concernant le contenu du texte audiovisuel. Contrairement au langage oral, le langage audiovisuel, parce qu'il est identique dans la langue française et dans la langue espagnole, peut servir de point de référence aux étudiants francophones pour mieux saisir le sens du texte. Ce sens sera également marqué par la structure et l'organisation mises en place par l'auteur comme nous allons le voir à présent.

1.2.4. Le texte audiovisuel

Depuis une approche sémiotique, nous comprenons le texte audiovisuel comme une entité avec sa propre organisation et structure interne produite afin de véhiculer du sens via un ensemble de signes et de codes d'expression multimodaux et multicanaux que le compreneur doit déceler pour (re)créer le sens du contenu intellectuel du message. Cette imbrication des signes et des codes propres ou non aux textes audiovisuels est à l'origine de la variété des genres (films, documentaires, émissions de télévision, documents didactiques, etc.) et de la diversité des modèles de langue et de langage, des situations ou des thèmes représentés dans les textes audiovisuels. L'articulation de ces signes constituant le texte audiovisuel génère deux caractéristiques principales dans ce type de texte. D'une part, le texte possède une forme d'expression syncrétique pour structurer et porter le sens. Autrement dit, sa forme repose sur la coordination de plusieurs signes comme la parole, l'image, le bruitage, la musique, etc. D'autre part, le texte audiovisuel se matérialise d'une façon linéaire et temporelle, c'est-à-dire que le sens se construit progressivement dans le temps.

Pour définir les particularités du document audiovisuel, nous partons de la définition de Stockinger et considérons que « le texte s'articule autour de trois grandes approches complémentaires : l'approche traitant l'objet textuel comme une entité compositionnelle, l'approche traitant l'objet textuel comme une entité internement stratifiée et l'approche considérant le texte en relation à une pratique sociale » (2012 : 38).

Tout d'abord, le texte audiovisuel représente une entité compositionnelle car de la même manière qu'il est constitué comme un « tout cohérent » composé de différentes parties plus petites organisées avec une intention ou un objectif de communication précis, ces parties (segments, séquences) peuvent assumer à part entière le rôle de texte audiovisuel. Ainsi, un document audiovisuel peut être un film,

un segment du film ou un ensemble de segments du film ou de plusieurs films répondant à un autre objet cohérent du point de vue thématique ou d'un usage spécifique. Puis, suivant la tradition de la linguistique structurale, le texte est considéré comme une entité stratifiée du fait de sa structure décomposée en différents plans permettant de traiter l'information véhiculée par le texte. En ce sens, le texte audiovisuel peut être décrit selon plusieurs plans parmi lesquels nous soulignons¹⁶ le plan topique, qui rend compte de la thématisation du texte ; le plan énonciatif et discursif, qui décrit le traitement que l'auteur du texte fait de l'objet thématisé ; le plan narratif, qui analyse le développement de l'objet tout au long du texte ; le plan d'expression verbale et audiovisuelle, qui décrit les modalités d'expression mises en discours dans le texte et le plan de l'organisation scénographique, qui relève de l'inscription dans le temps et l'espace de l'objet thématisé. La dernière approche envisage le texte audiovisuel comme une pratique sociale propre ou comme une entité générant une pratique sociale. Cette pratique profile l'identité du texte et peut se voir modifiée selon le contexte dans lequel il s'inscrit. Ainsi, un film inscrit dans la programmation d'un festival de cinéma ne répondra pas à la même pratique sociale qu'un film sélectionné pour apprendre l'espagnol dans un cours de langue.

Malgré ces différences, nous pouvons soutenir que tout document audiovisuel médiatisé est structuré et articulé depuis un axe syntagmatique en différentes unités ou segments audiovisuels. Ces segments répondent à un ordre hiérarchique du fait que certains d'entre eux peuvent composer avec d'autres segments des unités audiovisuelles plus globales. Ainsi, un plan ou groupe de plans forme une scène, et une scène ou groupe de scènes compose une séquence. Lors de la construction du texte audiovisuel, et d'un point de vue cognitif, ce qui motive l'enchaînement des plans et des scènes pour créer des séquences, c'est le récit, c'est-à-dire le discours (nous approfondirons cette notion dans la deuxième partie du chapitre *cf.* page 53). Cet enchaînement assure, d'une part, la progression du propos (la construction du

¹⁶ Nous tenons à remarquer que Stockinger n'utilise pas ici le terme de « plan » dans le sens d'« unité d'expression » mais de « point de vue ». Pour consulter la liste détaillée des plans, voir Stockinger (2012 : 41).

message), et d'autre part, la gestion du compreneur (l'éveil et le maintien de sa curiosité, de son attention ou de son intérêt). Certains critères servent à identifier ces segments audiovisuels. Parmi les critères thématiques, nous soulignons les changements de sujet, de référentiel ou de locuteur et parmi les critères textuels, les variations de la prise de vue, des types de plans visuels, de la position ou de l'angle de vue de la caméra, du cadrage, de l'éclairage et du son. En ce sens, l'action de la caméra (choix d'angle de vue, de cadre, etc.) et le montage (composition de plans, scènes ou séquences dans un « tout cohérent ») définiront la réalité développée et donnée à voir et à entendre dans le texte, ce que Kiener (1999) cité par Stockinger (2003 : 35) appelle la « réalité filmique ». Si le fait de connaître les spécificités propres au texte audiovisuel peut avoir un effet bénéfique sur la création de sens chez les étudiants d'une langue étrangère, cela permettrait également aux enseignants de porter un regard critique plus affiné à l'heure de choisir des documents pour enseigner l'espagnol. En effet, un critère esthétique dans la sélection des documents audiovisuels pourrait s'avérer d'une importance capitale pour favoriser la captation des étudiants, le maintien de leur attention et, *a fortiori*, la compréhension du texte.

Après avoir synthétisé les spécificités du langage oral et du langage audiovisuel, ainsi que les particularités du texte audiovisuel, il nous semble essentiel à ce point d'établir une délimitation des textes audiovisuels qui seront examinés dans notre étude. À cet effet, il est important de souligner qu'outre la dimension multimodale, un grand nombre des textes audiovisuels comporte une dimension narrative qui oriente la compréhension et le processus d'élaboration de sens du compreneur.

2. Textes audiovisuels et narration

À ce point de notre parcours, l'effet que la narrativité des textes audiovisuels a sur la compréhension de l'oral en langue étrangère nous semble être une question encore à approfondir. Plusieurs chercheurs s'accordent à affirmer que les textes narratifs audiovisuels auraient un effet positif sur la compréhension de l'oral en langue étrangère. Brown et Palinscar (1982) mettent en exergue que les textes narratifs sont plus faciles à comprendre et à retenir que les textes informatifs, surtout s'ils respectent la linéarité temporelle du récit. Plus tard, Baltova (1994) démontre que le visuel permet d'améliorer la compréhension globale d'un type de texte, le narratif. Toutefois, Berne (1992), qui travaillait avec des étudiants intermédiaires d'espagnol à l'université, montre que le type de texte est seulement significatif pour la compréhension des détails mais qu'il ne l'est pas pour la compréhension des idées principales.

Bien que la nature narrative semble avoir un effet sur la compréhension des textes audiovisuels en langue étrangère, de nombreuses interrogations restent encore à approfondir. Dans notre étude, nous nous intéressons notamment à l'influence que la structure narrative et le schéma narratif exercent sur la création de sens et sur le rappel des concepts issus des textes ou présents dans ceux-ci. Afin d'éclairer cette question, nous nous tournons du côté de la poétique, de la sémiotique audiovisuelle et de la psychologie cognitive, domaines qui, étudiant le traitement des textes narratifs depuis plusieurs axes, nous permettront d'aborder le sujet de manière productive.

Le recours à ces domaines nous permet d'examiner la structure narrative des textes audiovisuels à plusieurs niveaux, mais il pose également certaines différences terminologiques, surtout en ce qui concerne le « destinataire » du texte. En effet, nous avons utilisé jusqu'au présent le terme de « compreneur », issu de la psychologie cognitive, pour nous référer, tout naturellement et d'une manière générale, à un sujet qui est en train de comprendre quelque chose, dans notre cas, un texte audiovisuel.

Puisqu'il a été question ici d'approcher le terme « texte » *lato sensu*, nous utilisons par analogie le terme « lecteur » pour nous référer à un compreneur. De la même manière, pour nous aligner avec le domaine de la sémiotique audiovisuelle, nous utilisons le terme « spectateur » avec le même sens que compreneur ou lecteur. En définitive, le « travail du spectateur » (Ubersfeld, 1996) est analogue à celui du compreneur ou du lecteur, car ils sont tous les trois co-créateurs du sens. À partir du moment où ces trois figures aspirent à comprendre un texte, où tout n'est pas donné à voir et à entendre explicitement, « une dialectique s'établit [...] entre ce qui est le pensé, le *su* du spectateur, et le *nouveau*, ce qu'il va falloir qu'il fasse effort pour comprendre » (*ibid.* : 255).

2.1. Récit et narration audiovisuelle

Dans son ouvrage *Figures III*, Genette (1972) nous met en garde sur la confusion que génère l'ambiguïté du mot « récit ». Ce terme peut être utilisé pour faire référence à un énoncé narratif, à la succession des événements racontés ou à l'acte de narrer. Il est donc indispensable pour nous de poser ici quelques concepts pour clarifier notre propos. Dans un premier temps, nous comprenons « récit », suivant Genette (*ibid.*), comme un signifiant, un énoncé narratif. Le récit est le discours oral qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements. À l'opposé du récit, se trouve la notion d'« histoire ».

Toujours selon Genette (*ibid.*), l'histoire désigne le signifié ou le contenu narratif, c'est-à-dire, les événements relatés au moyen du récit. Ces événements se déroulent, comme nous l'avons vu plus haut, dans un univers spatio-temporel propre à l'histoire, dénommé univers diégétique ou « diégèse ». Le compreneur crée une représentation de l'histoire dans son esprit, à partir des informations fournies par le récit, celles-ci pouvant appartenir à la diégèse (diégétiques) ou non (extradiégétiques). Pour ce qui est de l'acte de narrer, nous utilisons le terme « narration ».

La narration s'insère dans une interaction sociale, réelle ou médiatisée, entre des personnes qui acceptent un contrat de communication narrative et les rôles définis par le schéma narratif. Outre la fonction de divertissement (Brewer et Lichtenstein, 1982), la narration peut répondre à une fonction de résolution et d'évaluation des expériences personnelles ou sociales (Quasthoff, 1985) et à une fonction de transmission des valeurs morales et culturelles (Stein, 1988). Ce sera notamment cette dernière fonction que nous avons privilégiée pour le choix des documents de notre corpus audiovisuel.

2.1.1. Prolégomènes à la narratologie

Le mot « récit » désigne donc une manifestation discursive (Kristeva et *al.*, 1975) qui est caractérisée par un agencement particulier nommé « structure narrative ». Cette structure narrative est constituée des éléments du discours en les assignant à des cases ou à des fonctions déterminées. La représentation mentale de cette structure narrative est figurée à travers un modèle conceptuel de psychologie cognitive appelé « schéma narratif » (Diguer, 1993). Le schéma narratif correspond à l'organisation typique des récits ; ainsi, un certain nombre de schémas narratifs archétypaux peuvent être repérables dans tout récit. Un des schémas narratifs les plus reconnus dans la théorie littéraire est le « système actantiel » de Greimas (1966) qui interprète le fonctionnement du récit comme un système de forces conjointes ou opposées. Greimas a ainsi déterminé six actants qui suffisent pour l'interprétation de la plupart des récits : destinataire, sujet, objet, destinataire, adjuvant et opposant.

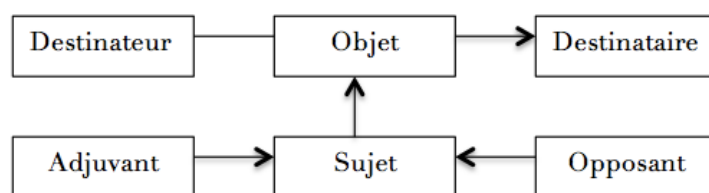


Schéma 1. Le schéma actantiel de Greimas (1966)

Ce schéma actantiel, comme nous le savons, s'organise de la manière suivante : instigué par un *destinateur*, un *sujet* a une mission à accomplir ou un but à atteindre, l'*objet*, au bénéfice d'un *destinataire*. L'*adjuvant* représente les personnages, les événements ou les objets qui aideront le sujet tout au long de sa quête, enfin, l'*opposant* représente les obstacles ou les personnages contraignant cette quête.

Dans ce jeu de forces suggéré par le système actanciel, le lecteur est celui qui transforme les signes en images ou représentations mentales. Le compreneur est confronté tout d'abord au récit (au signifiant) et (re)crée progressivement l'histoire (le signifié) tout au long du texte, en actualisant ou en revoyant, si besoin, le sens qu'il construit. Grâce au récit, le compreneur se représente tout au long du texte les événements de l'histoire, qu'ils soient explicites ou implicites. Ainsi, les récits audiovisuels sont composés d'unités significatives qui donnent à voir et à entendre un contenu analogique du réel (dénoté) et un autre symbolique (connoté). Nous pouvons affirmer que le sens tire son origine de l'interaction de ce qui est lisible, que ce soit visible ou implicite. Desgoutte affirme que « le langage s'enracine simultanément dans le réel, l'imaginaire et le symbolique. Outil de communication, il participe de l'action de l'homme sur le monde, support de représentation ; il ouvre l'accès à une autre scène, métaphorique, et à un univers logique, symbolique » (1997 : 27). En effet, l'auteur, le texte et le récit imposent ce qui est manifeste et montré, mais préservent une place à l'imaginaire du spectateur pour qu'il crée son implicite. Comme l'affirme Desgoutte, dans un texte audiovisuel, « le sens procède toujours d'un découpage ou d'une fragmentation du réel, qui sépare un élément manifeste d'un élément implicite ou virtuel, un champ d'un hors-champ, un présent d'un absent » (2003 : 22). Le sens naît donc de la sélection, de l'interprétation et de l'intégration d'information issue du texte audiovisuel ou activée par lui grâce à la relation dialectique que le compreneur établit entre le sens manifeste et le sens implicite.

Cette corrélation entre sens dénoté et sens connoté est valable que ce soit pour un récit factuel ou pour un récit fictionnel. Pour Genette, le récit fictionnel est « un récit dont les actions répondent [...] à un corps de maximes reçues comme vraies

par le public auquel il s'adresse » (1969 : 75). D'une certaine façon, le lecteur est invité à ne pas remettre en question le fait que les événements racontés soient vrais ou faux. Concernant les récits qui nous intéressent ici, les récits audiovisuels, Beylot (2005) affirme que, même si la plupart des fictions sont aussi des récits, la plupart des récits ne sont pas des fictions, la narrativité audiovisuelle ne s'inscrivant pas à part entière dans une dimension fictionnelle. Corollairement, certains textes audiovisuels peuvent se servir du récit pour témoigner, informer, instruire ou divertir sans pour autant avoir recours à la fiction. Dans ces cas-là, ces types de textes audiovisuels peuvent se servir des schémas narratifs tout en préservant une finalité informative, argumentative ou expressive. Nous nous référons, par exemple, aux journaux télévisés, bulletins météo, retransmissions de débats, émissions de variétés ou jeux de divertissement. Ce vaste genre du récit « authentifiant » (Fost, 1997) dépasse largement notre corpus. Mis à part certains textes audiovisuels, comme les documentaires, qui partagent de fines frontières avec le récit fictionnel, nous nous en tiendrons exclusivement à ce dernier pour notre étude.

En accord avec Beylot (2005), nous rappellerons que le récit fictionnel, en tant qu'œuvre, instaure, d'une part, un dispositif de médiation avec son spectateur, qui reconnaît dans le récit une intentionnalité précise. D'autre part, le récit crée un monde fictionnel qui est établi par les agencements narratifs proposés par le texte audiovisuel et l'activité interprétative du spectateur. Identifier le récit comme une fiction signifie déterminer le « régime de vraisemblance » de la fiction. En effet, le récit fictionnel est marqué par une sorte d'accord de croyance dont le vecteur principal, qui rend crédible le récit, est la vraisemblance. Comme le signale Pavel, « comprendre et apprécier une œuvre de fiction signifie accepter à titre d'hypothèse non empirique l'univers alternatif qu'elle décrit » (2001 : 8). La vraisemblance est donc une caractéristique de la fiction ; il ne s'agit pas d'une simple imitation du monde réel, mais d'une représentation probable dans un univers réel. La vraisemblance joue un rôle très important dans l'organisation logique du récit, assurant d'une certaine façon l'harmonisation des événements et des représentations du réel.

Le récit fictionnel présente donc divers avantages pour la compréhension de l'oral en langue étrangère. D'une part, à la recherche du vraisemblable, le récit fictionnel utilise très souvent des images et des sons dotés d'une valeur photographique ou iconique, semblables la plupart du temps à ce que nous montrent nos propres perceptions du monde, donnés à voir et à entendre de façon presque corrélative. Ces images et sons non verbaux, reliés aux codes verbaux, permettent à ce récit d'acquérir une dimension itérative et figurative qui peut servir à combler d'éventuels moments d'incompréhension linguistique. L'étudiant peut s'appuyer sur des codes non linguistiques pour créer le sens du récit. Rappelons la célèbre citation de Confucius « une image vaut mille mots ». Néanmoins, ceci ne veut pas dire que, lors de la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère, il soit possible de ne communiquer que par les signes paralinguistiques ou extralinguistiques, mais que ces signes peuvent faciliter la compréhension en complétant le sens des signes verbaux. La dimension figurative est souvent moins évidente dans les récits factuels : étant produits dans un univers réel, ils se soucient moins de cette entrée corrélative d'information. Un clair exemple de ceci se trouve dans les journaux télévisés lors de l'utilisation d'images d'archive qui accompagnent souvent des informations et dont le seul point en commun est la thématique. Par ailleurs, les protagonistes du récit fictionnel travaillent constamment leurs corps, multiplient les signes surtout mimogestuels et paralinguistiques et jouent avec leur voix et même leur esprit pour incarner des personnages vraisemblables transmettant paradoxalement de vrais sentiments et émotions. Ce jeu d'acteur peut donner l'illusion d'être très naturel, facilitant ainsi le maintien de l'attention du spectateur. Appliqué à la compréhension de l'espagnol en langue étrangère, le récit fictionnel favorisera ainsi le traitement cognitif de l'information grâce à ce souci du vraisemblable.

Mais l'attention du compreneur est aussi captée par le récit fictionnel au moyen de l'espace qui lui est réservé dans la création de sens car tout n'est pas donné à voir et à entendre, comme cela arrive souvent dans les autres types de récit. En effet, le compreneur est constamment sollicité par ce récit fictionnel afin de co-construire le sens impulsé par l'auteur. Car l'objectif de ces types de récit n'est pas seulement

d'informer ou de divertir mais, pour la plupart des récits fictionnels, la finalité principale est de provoquer une réaction dans l'esprit du compreneur. On peut alors affirmer qu'il existe un enjeu pour le spectateur. Celui-ci n'est pas un récepteur passif d'information mais un compreneur engagé dans la création de sens.

2.1.2. Temporalité, espace et narration

Nous considérons qu'un récit est un ensemble d'événements – liés en termes de causes, de conséquences ou de motivations – se déroulant dans le temps et l'espace et narré par une entité qui peut être impliquée dans le récit lui-même à différents niveaux. Quand il s'agit d'un texte narratif audiovisuel, le spectateur est à même de donner sens au récit grâce à l'identification de cet ensemble d'événements, de leurs relations temporelles et causales et de la position du narrateur. Examinons de plus près ces différentes catégories jouant un rôle essentiel sur la compréhension du texte.

La temporalité peut être analysée selon l'interaction entre deux dimensions : le temps du récit (écranique) et le temps de l'histoire (diégétique). Le temps du récit est le temps-même de la projection, c'est un temps réel, mesurable, celui de vingt-quatre images par seconde (Metz, 1975). Le temps de l'histoire est celui tout au long duquel se déroulent les événements, c'est un temps virtuel, construit par le compreneur, imaginable et éventuellement évaluable (Gardies, 1993). Le fait que le temps diégétique ne soit pas corrélatif au temps écranique pose deux paradigmes concernant la temporalité, à savoir l'ordre temporel, marqué par l'agencement narratif du récit, et la perception de la durée, façonnée par l'écoulement du flux verbo-iconique.

Lors du déroulement du temps diégétique, le texte peut respecter la succession linéaire des événements ou, au contraire, avoir recours à des rétrospections (*flashbacks*) ou à des anticipations (*flash-forward*). Ces termes sont aussi dénommés par Genette (1972) : « analepse », se référant à la rétrospection, ou « prolepse », se référant

à l'anticipation. Ces figures se caractérisent par leur portée ou distance temporelle entre le moment présent du récit et l'événement évoqué (anticipé ou rétrospectif) ; et par leur amplitude ou durée dans le temps diégétique (quelques secondes, quelques jours, des années). Normalement, ces « sauts dans le temps » cherchent à créer chez le compreneur un effet de surprise, de mystère, ou à lui offrir un éclaircissement ou un renseignement concernant d'autres événements.

Le temps écranique étant normalement inférieur au temps diégétique, il est courant de rencontrer dans le texte des effets de condensation de la durée diégétique. Le plus souvent, l'auteur a recours à des ellipses (coupures temporelles) afin de maintenir la tension dramatique ou tout simplement afin d'éliminer tout ce qui n'est pas indispensable à la compréhension de l'histoire (économie narrative). Puis, il existe d'autres effets déterminant la durée, moins répandus certes : ce sont les effets de dilatation. Ils servent normalement à montrer l'intériorisation du temps diégétique perçu par un personnage sous la forme de ralenti, accélération ou arrêt sur image.

Passons maintenant à l'examen de la dimension spatiale propre aux textes narratifs. Suivant Gardies (1993), il est possible de décrire cet espace selon une triple structure : « ici », ce qui est visible dans le champ ; « là », ce qui n'est pas visible dans le champ, mais contigu (prolongement) ; et « ailleurs », l'espace non visible et non contigu. Ces trois espaces, concrets et imaginaires, ne sont pas simplement juxtaposés, mais mis en relation dynamique à travers les regards des personnages, les entrées et sorties, etc. Cette relation entre le champ et le hors-champ peut avoir des effets sur le compreneur. Nous ne donnerons pas ici une liste exhaustive mais il est possible de trouver, par exemple, un effet de tension et d'attente (champ vide qui invite le spectateur à « aller » vers le hors-champ) ou un effet de suspension narrative (quand l'action principale se déroule hors-champ).

Concernant les textes narratifs audiovisuels, cette articulation champ/hors-champ participe du monde diégétique qui est construit par le spectateur. Pour donner à celui-ci l'illusion d'homogénéité, le langage audiovisuel enchaîne les plans grâce aux

raccords. Ces raccords peuvent se réaliser à travers une coupe sèche (*cut*), un fondu, un fondu-enchaîné ou au moyen des volets. Afin de préserver la continuité du récit, les raccords peuvent relier un mouvement, une direction, un objet, un axe ou un regard. Les espaces sont donc connectés par une relation logique. Comme le rappelle Beylot, « le monde fictionnel se déploie dans l'espace et dans le temps : du point de vue phénoménologique, ces deux dimensions temporelle et spatiale apparaissent comme les deux faces inséparables d'une même réalité perceptive » (2005 : 150).

Les textes narratifs audiovisuels illustrent donc la continuité temporelle (dimension verbale et sonore) et spatiale (dimension iconique) d'un point de vue, d'un regard. Ce regard peut émerger de l'intérieur de l'histoire racontée et donc appartenir à la diégèse du texte (univers spatio-temporel propre à l'histoire) ou bien, représenter une entité externe et se rapporter à l'extradiégèse. Nous parlons de l'entité que représente la figure du narrateur. Quelle que soit la position qu'il occupe dans le texte, et suivant les travaux dans le champ littéraire menés par Genette (1972), le narrateur peut être considéré par le lecteur au niveau narratif comme extradiégétique (s'il est à l'origine du récit premier, s'adressant aux spectateurs) ou intradiégétique (s'il est inclus dans un récit au second degré, s'adressant à d'autres personnages). Mais le narrateur peut aussi être considéré en fonction de sa relation avec le monde diégétique, nous parlerons alors de narrateur hétérodiégétique (s'il est absent de l'histoire racontée) ou homodiégétique (s'il apparaît comme personnage dans l'histoire). Ces quatre catégories peuvent donner lieu à plusieurs combinaisons que nous illustrons sous forme de tableau.

	Hétérodiégétique	Homodiégétique
Extradiégétique	Narrateur racontant au premier degré une histoire dont il est absent	Narrateur racontant au premier degré une histoire où il est présent
Intradiégétique	Narrateur racontant au second degré une histoire dont il est absent	Narrateur racontant au second degré une histoire où il est présent

Tableau 2. Tableau récapitulatif des typologies du narrateur selon Genette (1972).

Moltabetti, reprenant les travaux de Genette, ajoute que « pour distinguer le sous-cas dans lequel le narrateur est le héros de cette histoire – et non pas un personnage secondaire ou témoin – on utilisera le terme de *autodiégétique* » (1998 : 56).

Comme nous venons de le voir, le lecteur ou le spectateur adhère au texte grâce à la présentation et à la description des personnages qui réalisent des actions plus ou moins localisées dans l'espace et le temps. En effet, pendant la narration, le spectateur est continuellement en interaction avec le texte qui restitue ou simule une continuité temporelle et spatiale d'un regard pour l'interpréter. Comme le signalent Bordwell et Thompson, « le spectateur donne sens à un récit en identifiant ses différents événements et leurs relations causales, temporelles et spatiales. Repérer des parallèles peut aussi jeter un éclairage sur l'action en cours » (2014 : 132). Nous pouvons donc affirmer qu'un spectateur crée le sens d'un texte narratif audiovisuel médiatisé à travers la reconnaissance des structures temporelles et spatiales, mais aussi grâce aux différentes clés interprétatives qu'il sera en mesure d'utiliser face aux configurations narratives comme, par exemple, la logique du récit qui sera inscrite dans la structure narrative.

2.1.3. Structure narrative et schéma narratif

Tout récit désigne un discours qui s'organise, d'une façon générale et stéréotypée, autour d'une transition d'un état à un autre, c'est-à-dire autour d'une structure narrative particulière censée guider la compréhension et favoriser le « rappel des histoires » (Fayol, 1994). Selon Todorov (1973), cette structure comprend un état initial, une transformation et un état final. Cette conception structuraliste repose, sans doute, sur celle développée par Aristote selon laquelle pour qu'une histoire soit complète et entière, c'est-à-dire « bien constituée », elle ne doit ni commencer ni finir au hasard à un endroit précis mais se conformer aux principes décrits ci-dessous. Selon cet auteur,

Est entier ce qui a un commencement, milieu et fin. Est commencement ce qui de soi ne succède pas nécessairement à une autre chose, tandis qu'après il y a une autre chose qui de par la nature même est ou se produit ; est fin, au contraire, ce qui de soi, de par la nature, succède à une autre chose, nécessairement ou la plupart du temps, tandis qu'après il n'y a rien d'autre ; est milieu ce qui de soi succède à une autre chose et est suivi d'autre chose. (Dupont-Roc et Lallot, 1980 : 90-91)

En ce sens, la structure narrative vient caractériser le schéma narratif qui, selon Diguier, « désigne un modèle conceptuel de psychologie cognitive censé figurer la représentation mentale de cette structure narrative » (1993 : 13). Ainsi, nous pouvons affirmer que le schéma narratif correspond à l'organisation typique et définitoire de l'information présente dans les récits qui permet de créer une représentation mentale du texte, de le comprendre. Nous approfondirons cette notion de « représentation mentale » plus tard, mais contentons-nous pour l'instant de la définir ici comme une figuration construite à partir d'un représentant contenant des informations du représenté. Toujours selon Diguier, les représentations mentales sont « des ensembles interreliés d'objets *cognitifs* qui en représentent d'autres dits *réels* » (*ibid.* : 32). Dans une approche constructiviste – comme celle que nous adoptons – la représentation mentale d'un texte est un ensemble d'éléments cognitifs construit grâce aux

informations perçues et aux connaissances, antérieures ou non, activées par le traitement cognitif de cette représentation.

Revenant sur la notion de schéma narratif, Fayol (1994) affirme l'existence d'un ensemble de « catégories vides » articulées selon un ordre canonique unique et classifiées dans l'esprit du lecteur au fur et à mesure du traitement de l'information inscrite dans le texte. Dès lors, tout écart par rapport à ce schéma serait presque directement traduit par une plus grande difficulté du traitement (Stein et Glenn, 1979). Une classification des textes selon cette déviation a été élaborée par Stein et Nezworski (1978) : ils distinguent entre des textes conformes au schéma, des textes déviant légèrement de celui-ci, des textes avec une « aléatorisation » des différentes parties d'un récit ou des textes comportant toutes les catégories d'un récit mais appartenant au hasard à différents récits.

La structure narrative et le schéma narratif guident selon tous ces auteurs certains traitements cognitifs automatiques comme la prise d'informations, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel. Fayol affirme que :

Le schéma narratif apparaît comme une organisation cognitive prélinguistique très générale qui rend compte de l'ensemble des séquences comportementales planifiées en fonction d'un but. La notion de structure narrative se ramène en conséquence au fait que les événements successifs sont perçus comme reliés causalement et les comportements comme finalisés. (1994 : 62)

Concernant ce traitement cognitif des textes narratifs, Diguier constate que la narration favorise la compréhension et soutient que « la narration est alors l'occasion et le moyen d'améliorer la compréhension d'une situation, d'un comportement ou d'un sentiment, et de préciser la représentation mentale du monde de ceux qu'y participent » (1993 : 129). Il souligne aussi que « le schéma narratif joue ici un rôle de premier plan dans la sélection, la hiérarchisation, l'interprétation et l'intégration des informations » (*ibid.* : 119). Donc, les informations tirées du texte ou activées par lui

seraient directement enchâssées dans le schéma narratif, ce qui favoriserait la compréhension.

Suite à ces propos, nous émettons l'hypothèse que, pour que le dispositif, ou un extrait de celui-ci, soit compris d'une façon optimale, il est nécessaire qu'il respecte un schéma narratif complet. C'est-à-dire, pour que le compreneur ait toutes ses chances de comprendre le dispositif, il faut que le schéma narratif présente un état initial, une transformation et un état final. De ce fait, si le dispositif de représentation audiovisuel choisi pour travailler la compréhension de l'oral en cours d'espagnol langue étrangère ne respecte pas ce schéma, même s'il s'agit d'un texte narratif audiovisuel, les performances en compréhension des étudiants ne pourraient pas être mises en évidence. Nous pouvons donc conclure que le texte narratif audiovisuel qui sera examiné dans cette étude part d'un état des choses initial qui subit quelques modifications (événement déclencheur) incitant le spectateur à s'interroger à chaque stade de la narration sur la suite des événements (péripéties) jusqu'au dénouement et la situation finale.

2.2. Réception du texte narratif audiovisuel

Face à un texte narratif audiovisuel, le spectateur relève des signes, sélectionne des informations, en garde certaines et en délaisse d'autres, anticipe les événements qui vont suivre, et d'une certaine manière, participe à la création du texte. Le texte narratif audiovisuel peut (et doit) susciter la curiosité, la surprise et l'intérêt et éveiller chez le spectateur des émotions pour maintenir son attention jusqu'à la fin du texte où certaines informations pourraient être reconsidérées.

La réception du texte narratif est normalement anticipée par l'auteur, qui élabore le texte selon les lecteurs auxquels il est censé s'adresser. Nous tenons à distinguer ici la figure du « lecteur » de celle du « narrataire » (Barthes, 1966). Le lecteur se manifeste à travers un corps vivant qui amène à la lecture sa propre histoire et sa mémoire (Montalbetti, 2004). Le narrataire, lui, ou lecteur figuré, est le

destinataire représenté dans la narration qui fait partie de l'univers diégétique. Pensons, par exemple, à « *Vuestra Merced* » dans *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* : le lecteur pourrait être opposé à l'auteur, et le narrataire au narrateur. C'est bien au lecteur réel que nous nous référons quand nous parlons naturellement de « lecteur ». De ce fait, tous les textes proposent un rôle au lecteur (Jouve, 1993). Plusieurs théories concernant les textes écrits ont défini ce rôle ; parmi les principales, nous distinguons : le « lecteur implicite », le « lecteur abstrait » ou le « lecteur modèle ». Selon la théorie du « lecteur implicite » (Iser, 1985), malgré les directives de lecture identiques imposées par un texte, chaque lecteur imprime une lecture personnelle à un texte. L'auteur d'un texte a donc l'image d'un destinataire présumé, le récepteur idéal ou « lecteur abstrait » (Lintvelt, 1981) capable de concrétiser le sens du texte dans une lecture active. Relativement près de cette notion se trouve le « lecteur modèle » (Eco, 1985) qui représente un récepteur productif capable de déchiffrer idéalement un récit et de réagir correctement aux sollicitations d'un texte.

Puisque le lecteur est sollicité, on peut affirmer que, d'une certaine façon, l'auteur prévoit une sorte de guidage qui va orienter et diriger l'attention du lecteur tout au long du texte. Par ailleurs, il est fréquent que les textes narratifs audiovisuels soient élaborés par plusieurs auteurs : celui qui rédige le récit et l'histoire et celui qui dirige la mise en scène. Tous les deux laissent leur empreinte sur le texte audiovisuel, chacun cherchant à guider le spectateur. Toutefois, comme nous allons le voir, ce sera au spectateur de s'approprier le texte, selon ce guidage, en remplissant les cases « vides » avec l'information qu'il aura sélectionnée et en mettant en place une série de stratégies de lecture.

2.2.1. Sélection d'information, reconnaissance de la situation

Comme pour tout exercice de compréhension, pour que la compréhension d'un texte narratif audiovisuel ait lieu chez un compreneur, il faut, bien entendu, qu'au préalable, un exercice de production soit articulé par un auteur. Ainsi, dans ce processus de communication, un système de codes significatifs permet d'établir un « terrain de jeu commun » (Carmona, 1996) entre production et compréhension. À cet égard, Gineste et Le Ny définissent la construction de sens comme « une activité qui se déroule dans l'esprit du compreneur, mais qui est guidée de loin par l'interlocuteur » (2005 : 117). La relation entre production et compréhension régit notamment la mobilisation des connaissances – essentielles à la construction des représentations – et le recueil d'information mis en place par le compreneur. En effet, il apparaît, comme nous l'avons déjà avancé, que le texte se construit au vu des éléments qui, selon l'auteur, permettront au compreneur d'octroyer un sens au texte. De ce fait, dans tout texte narratif audiovisuel s'établit une interdépendance entre auteur et compreneur, comme le définit Boillat, « une sorte d'accord tacite [...] qui conditionne l'attitude réceptive du spectateur : on appellera cette donnée pragmatique le *contrat de lecture* » (2001 : 41).

Ce contrat de lecture est marqué par une notion « à cheval » entre les esthétiques de production et de réception¹⁷, soit le « guidage ». L'auteur du texte met en place des « signes intentionnels » (Odin, 1984) visant à diriger la lecture. Dès lors, il semble clair que la compréhension du langage oral et audiovisuel ne serait pas un processus totalement individuel mais que le compreneur serait accompagné dans sa quête du sens par son interlocuteur, dans notre cas, l'auteur ou les auteurs du texte. Ainsi, en appliquant cette notion à la compréhension de l'oral en cours d'espagnol langue étrangère, est mise en exergue l'importance d'introduire ce concept de « guidage » dans les exercices pédagogiques.

¹⁷ Quoi que nous reprenions ici le terme d'« esthétique de la réception » pour nous aligner avec la plupart des études sémiologiques, nous l'utiliserons dans son plus large sens pour nous référer non seulement à l'acte de « réceptionner » l'information mais aussi à l'acte de la « comprendre ».

Le contrat de lecture implique, comme nous l'avons vu plus haut, qu'au moment de la production du texte, l'auteur a à l'esprit un « lecteur modèle » (Eco, 1985) pour déterminer sa stratégie de guidage. Dès lors qu'un texte narratif audiovisuel est utilisé dans un autre contexte que celui prévu en amont par l'auteur, comme c'est le cas d'une classe d'espagnol langue étrangère, l'intervention d'un médiateur est donc nécessaire afin de donner aux étudiants la clé pour devenir des « lecteurs modèles ».

Grâce à la « polyphonie informationnelle » (Barthes, 1963) qu'offrent les textes narratifs audiovisuels, le spectateur doit sélectionner dans un univers de possibilités ce qu'il veut « voir et entendre ». Sélectionner implique mettre en relief quelque chose, lui accorder une valeur par rapport à ce qui n'a pas été choisi. Même si cette sélection est personnelle et subjective, elle se voit normalement modelée par un travail de narration ou de monstration réalisé *a priori* par l'auteur en vue de l'identification du compreneur dans le texte. Pour que le compreneur y trouve sa place rapidement, il suffit que dans chaque segment s'inscrive une *situation* qui « redistribue les places, propose un nouveau réseau, un nouveau positionnement des relations intersubjectives » (Aumont et *al.*, 1994 : 192). Ceci permet, en effet, de comprendre une scène quelconque sans avoir suivi le texte narratif audiovisuel dans sa globalité, ce qui, pour l'apprentissage de l'espagnol oral, justifie largement l'utilisation d'extraits des textes audiovisuels. Le procédé de base pour instaurer l'identification du compreneur est la multiplicité des points de vue assumés par la caméra qui fonde le découpage d'une scène. Ainsi, l'on retrouve une caméra objective (regard extérieur mais appartenant au même univers diégétique), caméra « interpellatrice » (un personnage s'adresse directement à elle) ou caméra subjective (regard correspondant à un personnage diégétique). Cette multiplicité de regards ou de points de vue se voit normalement accompagnée de variations sur l'échelle des plans (voir *supra*). La combinaison de ces procédés permet l'inscription particulière de chaque personnage ou objet dans le jeu des relations d'une situation précise permettant à l'auteur d'isoler ou de focaliser les éléments selon son intention et le regard qu'il souhaite que le compreneur lui porte.

2.2.2. Lisibilité et stratégies de lecture

Dès lors, pour comprendre un texte narratif audiovisuel, il ne suffit pas pour le compreneur de posséder le même code de signes que l'auteur ou les auteurs mais il doit aussi avoir des stratégies de lecture et de compréhension pour « maîtriser un savoir permettant de dominer la situation dans son ensemble, d'apprécier les choix opérés, de percevoir l'anticipation des effets, de saisir les particularités qui émergent » (Cassetti, 1990 : 22). De ce fait, de la même façon qu'un lecteur ou spectateur met en place des « stratégies de lecture » afin de comprendre un texte narratif audiovisuel, les étudiants doivent être habitués dès les premières années d'apprentissage d'une langue étrangère à utiliser des « stratégies de compréhension » issues des stratégies d'apprentissage comme, par exemple, établir un champ sémantique, comparer avec des langues connues, utiliser des indices linguistiques ou extralinguistiques, prendre des risques, etc. Nous développerons cette notion de « stratégies de compréhension » à la fin du deuxième chapitre (voir page 155). En ce sens, il est constaté que, par exemple, prendre des risques, surtout en début d'apprentissage d'une langue étrangère, reste une tâche difficile à accomplir normalement à cause du manque de confiance en soi. L'avantage d'utiliser des textes narratifs audiovisuels dans l'apprentissage des langues étrangères réside dans la pluralité des lectures¹⁸ que cela peut induire chez le compreneur. Car, dès lors que les étudiants acceptent que plusieurs interprétations sont possibles et qu'il n'y a plus qu'une seule et unique réponse juste mais plusieurs, convenables et plausibles, leur disposition vis-à-vis du texte est plus sereine et, *a fortiori*, la lisibilité du texte s'affine. À cet égard, comme l'explique Ubersfeld à propos de son « École du spectateur » :

La lisibilité, le guidage de la réception dans la reconnaissance des lieux d'indétermination/détermination, n'est ainsi repérée que par un processus de guidage/anti-guidage, qui promène littéralement le lecteur à travers le texte en alternant les points de repère et les voies erratiques [...] C'est au lecteur et au metteur

¹⁸ Cette thèse de lecture multiple des représentations audiovisuelles est validée par la pensée des grands spécialistes dans le domaine comme André Bazin (2011) qui postulait que l'ambiguïté était inhérente au réel et Christian Metz (1975) qui admettait l'existence des lectures plurielles dans les textes filmiques.

en scène, mais aussi au spectateur, de décider où se trouvent les zones d'incertitude/certitude et de statuer sur leur mobilité et sur l'opportunité de leur identification. (2007 : 363)

La lisibilité répondrait alors à une coopération stratégique entre auteur et compreneur. Mais, de quoi dépend cette lisibilité du texte narratif audiovisuel ? Toujours selon Ubersfeld, ce qui façonne la lisibilité, c'est la norme littéraire et sociale :

Il s'agit là, en somme, de la reconnaissance du principe de guidage du texte, la *norme* littéraire et sociale départage le connu de l'inconnu et fait que la lecture va varier en fonction de l'évolution des concrétisations. Cette connaissance de la norme réfère le texte et son lecteur à un « déjà vu » culturel, à un préconstruit qui est immédiatement perçu ou du moins présumé lorsque le lecteur est renvoyé à l'idéologie et aux autres textes [...]. La connaissance de la norme permet cette rencontre ; elle guide le lecteur dans sa recherche de ce qui, dans le texte, est lisible (concrétable en son lieu d'indétermination) et illisible (non concrétable ou ouvert à trop de concrétisations possibles). (*Ibid.*, 362-263)

A cet égard, Hamon propose de fusionner les approches de la norme « soit comme quelque chose de préexistant, d'*a priori*, donnée psychologique, linguistique ou culturelle extérieure et antérieure au texte ; soit comme une spécificité alternativement construite et déconstruite par le texte et intérieure à celui-ci » (1974 : 120). Il suggère aussi de substituer la notion de norme par celle de lisibilité : « serait lisible quelque chose qui nous donnerait la sensation du déjà vu (ou déjà lu, ou déjà dit), par le texte ou par l'extra-texte diffus de la culture ; serait illisible un texte qui s'écarterait de ce déjà vu » (Hamon, *ibid.*). Ces transferts se réalisent entre connaissances antérieures sur le monde, très souvent issues d'expériences personnelles en langue maternelle, que ce soit au niveau linguistique, socioculturel ou pragmatique. En ce sens, Gineste et Le Ny se réfèrent aux « scénarios » comme à « l'idée que les compreneurs ont tous des connaissances selon lesquelles “après ceci, il se passe cela” ou “après avoir fait ceci, on fait habituellement cela” » (2005 : 129). C'est donc une sorte de schéma mental, comme le schéma narratif vu plus haut,

emmagasiné dans la mémoire à long terme, qui permet d'anticiper « ce qui va se passer » lorsque l'on est confronté à une situation déjà vécue. En conséquence, plus un texte fera référence à des « déjà vu » ou à des schémas déjà emmagasinés par les compreneurs, plus ceux-ci auront des chances de réussir la compréhension de ce texte. Nous approfondirons les notions de mémoire et de schémas dans le deuxième chapitre (voir pages 107 et 109).

Toutefois, au-delà de la reconnaissance de ces « déjà-vu », qui va favoriser la compréhension de la signification, d'autres éléments vont permettre au spectateur de tisser un rapport entre les différents signes présents dans un texte narratif audiovisuel afin de réussir le processus de construction de sens.

2.2.3. (Dis)continuité, rythme et fin

La mise en scène contemporaine, qui caractérise les textes narratifs audiovisuels de nos jours, travaille souvent dans le discontinu. Le spectateur peut être confronté tout au long du texte narratif audiovisuel à la fracture de l'espace, à des objets dispersés en discordance, à une hétérogénéité des signes produits par les comédiens ou à l'éclatement des personnages. Le spectateur se voit obligé d'équilibrer ce discontinu à travers la création de représentations cohérentes, de sorte que des unités de sens (nous le verrons plus tard, les isotopies) vont lui permettre de tisser des liens de signification que la discontinuité du texte avait fait éclater.

Ce concept de « discontinu » est également caractéristique de la plupart des discours oraux spontanés : les hésitations, les reprises, les vacillations ou les changements brusques de sujet, sont autant d'aspects auxquels le compreneur doit faire face pour atteindre le sens précis du discours. A cet égard, nous soulignons que le discernement des isotopies est essentiel pour pouvoir créer, non seulement un lien, mais aussi une correspondance entre les différents signes d'un discours et favoriser ainsi la production du sens. Il en résulte alors que le discernement des isotopies lors de la compréhension des textes narratifs audiovisuels serait tout à fait transposable à

la compréhension du langage oral en langue étrangère.

Hénault, en reprenant la définition du sémioticien Greimas, énonce que, par isotopie, « nous entendons un ensemble redondant de *catégories sémantiques* qui rend possible la lecture uniforme du récit, telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés et de la résolution de leurs ambiguïtés qui est guidée par la recherche de la lecture unique » (2012 : 61). En conséquence, c'est en partie grâce au discernement des isotopies que le sens spécifique d'un signifiant ayant plusieurs signifiés possibles sera désigné.

Dans ce processus cognitif, plusieurs analyses entrent en jeu : phonologique, lexicale, syntaxique, sémantique et pragmatique, entre autres (Caron, 2008). Ces analyses, phénomènes sémiotiques selon Eco, déterminent plus qu'un concept de redondance, un concept de *cohérence*, ce qui permet de supposer que toute isotopie « recouvre divers phénomènes sémiotiques génériquement définissables comme *cohérence d'un parcours de lecture* » (1985 : 117). Que l'on considère le parcours de lecture, ou traitement des informations, « de bas en haut » (une analyse renvoie à la suivante) ou « de haut en bas » (plusieurs analyses ont lieu en même temps), la compréhension des isotopies de différentes natures favorisera la compréhension à chaque niveau et, *a fortiori*, la construction du sens.

Le discontinu sur lequel reposent les isotopies est également marqué par le rythme narratif (événements) ou spectaculaire (mise en scène) du texte audiovisuel. Le rythme sera donc vital pour guider le compreneur dans sa création de sens. Meschonnic affirme que « c'est en effet le rythme qui anime les parties du discours : la disposition des masses des dialogues, la figuration des conflits, la répartition des temps forts et des temps faibles, l'accélération ou le ralentissement des échanges » (2007 : 413). Ainsi, le rythme est perçu au travers d'effets binaires « silence/parole, rapidité/lenteur, plein/vide du sens, accentuation/non-accentuation, mise en relief/banalisation, détermination/indétermination » (Meschonnic, *ibid.*). Il peut donc être remarqué que le rythme d'un texte narratif audiovisuel peut être généré aussi bien par les éléments linguistiques, paralinguistiques qu'extralinguistiques.

Corollairement, selon sa vision du « lecteur modèle » (voir *supra*), l'auteur d'un texte aura recours à tous ces éléments pour guider le regard du compreneur.

Dans la fin du texte narratif audiovisuel, et à moindre échelle dans celle d'un segment, il est possible de définir (comme pour le rythme) la fin de la narration et la fin de la mise en scène. Il pourrait être admis que guider le spectateur vers la compréhension de la fin est souvent le propos ultime de tout auteur. Même si cela peut résulter illusoire, la compréhension, surtout de la fin de la narration, peut jouer un rôle essentiel dans la création de sens. Martinez Thomas écrit à ce sujet que « nous avons toujours l'espoir que si nous comprenons la fin, tout ce qui précède s'éclairera miraculeusement » (2007 : 37). Puisque la compréhension d'un texte narratif audiovisuel se construit dans un certain cadre préalablement existant en mémoire qui peut être mobilisé par le propre texte, il se pourrait, en effet, que la compréhension de la fin ait la faculté d'activer des éléments qui seraient restés dans l'ombre. En d'autres termes, lors du processus de création de sens, l'individu active des significations dont il se sert pour construire de nouvelles représentations de ce qu'il voit et entend. Donner du sens à la fin d'un texte pourrait certainement établir des liens entre la nouvelle représentation et des éventuelles significations qui n'auraient pas été activées auparavant.

En résumé, l'étude des textes narratifs audiovisuels part de la tripartition proposée par Genette (1972) « récit, histoire et narration » qui, largement acceptée par la communauté scientifique, met en exergue l'ordre logique de dépendance entre les trois niveaux. Pour les récits fictionnels, l'histoire n'existant que comme représentation mentale induite par le récit même, l'ordre logique serait : narration => récit => histoire. En revanche, l'ordre logique du récit factuel serait : histoire => narration => récit. Ceci dit, il faudrait préciser que le récit factuel ne reçoit pas l'histoire « toute constituée de la réalité » ; les événements racontés étant rapportés et soumis à une interprétation de l'auteur, ils ne constituent que de reconstructions du réel (Kohler, 2007). Cet ordre logique, dont relèvent les études littéraires issues du

structuralisme, permet de rendre compte de la progression spatio-temporelle des textes narratifs. Toutefois, il pourrait être reproché aux études littéraires de ne pas proposer une façon d'articuler ces trois niveaux d'analyse (récit, histoire et narration), et ne pas se soucier des rapports entre les éléments (linguistiques, visuels, sonores) que le texte régit. À cet égard, de nouveaux outils d'analyse ont vu le jour ces dernières années afin de mieux s'adapter aux spécificités propres de l'époque actuelle. Ainsi, nous compléterons l'analyse structuraliste des textes narratifs audiovisuels en nous tournant à présent vers la théorie des dispositifs artistiques développée par « l'École de Toulouse ».

3. Esthétique audiovisuelle et dispositifs de représentation

Notre époque témoigne d'une étape appelée la « vidéosphère », où la connaissance cède la place à l'information, le lisible au visible, la culture de l'écrit à la culture de l'écran (Debray, 1991). Cette nouvelle vidéosphère s'organise autour d'une image animée où les signes visuels s'associent aux signes linguistiques et paralinguistiques. Étant donné que cette (r)évolution a inexorablement influencé l'ensemble des supports et des pratiques comme le cinéma, la télévision ou le théâtre, ce sera l'un des enjeux de notre réflexion que de comprendre dans quelle mesure cette révolution médiatique peut avoir une répercussion sur la compréhension d'un document audiovisuel en espagnol langue étrangère.

Cherchant à réduire la distance entre l'espagnol en milieu académique (universitaire dans ce cas) et l'espagnol oral natif, nous nous en tiendrons pour notre étude à des textes narratifs audiovisuels « authentiques ». Nous entendons par texte audiovisuel « authentique » tout document audiovisuel créé par des natifs pour être donné à voir et à entendre à des natifs et ne présentant pas d'objectifs pédagogiques. Perrin les définit comme des documents « non spécialement destinés à l'enseignement de la langue, mais que les professeurs-concepteurs de tâches [...] sauront traiter, pour qu'ils deviennent matière à apprentissage » (1992 : 30). Ces types de textes sont normalement véhiculés au moyen des médias audiovisuels comme le cinéma, la télévision ou le théâtre, apportant un contexte historique et culturel à l'apprentissage de la langue. Toutefois, dans notre travail de recherche, il ne s'agit pas d'apprendre l'espagnol en allant au cinéma ou au théâtre ou en regardant la télévision à la maison, il s'agit d'incorporer ces médias audiovisuels à l'apprentissage de l'espagnol à l'université. Ils ne seront donc pas envisagés ici en tant qu'expérience spectatorielle puisque nous ne pouvons pas la reproduire dans la salle de cours. Le point de vue est ainsi déplacé depuis l'expérience spectatorielle *in situ* vers une représentation audiovisuelle projetée sur un écran en classe.

À partir de la théorie des dispositifs, nous tentons de proposer une approche comparée des médias audiovisuels nous permettant d'établir une compréhension plus profonde du texte narratif audiovisuel en tant qu'expérience spectatorielle médiatisée.

3.1. La théorie des dispositifs artistiques

Dépassant largement la pensée structuraliste, « L'École de Toulouse » propose un nouveau modèle pour penser les modes d'organisation de la vie sociale et la production artistique, qui rend compte de l'hybridation, omniprésente aujourd'hui, de pratiques, de supports et d'éléments. Cherchant à associer le discursif au non discursif, cette « École des dispositifs » mène une réflexion sur les outils d'analyse des œuvres d'art et propose de les appliquer aux « œuvres de texte » (Gobbé-Mévellec, 2014). Comme le signale Ortel, appliqué aux textes, le dispositif modifie sensiblement la perception qu'on s'en faisait auparavant : « là où le structuralisme traite les œuvres comme des objets décontextualisés, une critique des dispositifs s'intéresse aux objets actualisés par leur usage. La question n'est plus seulement de savoir ce que “ dit ” un texte mais ce qu'il “ fait ” concrètement » (2008 : 6). Il s'agit de penser à quoi tient « l'efficacité du message » ou comment les effets du texte s'ajoutent aux effets de sens. On pourrait ainsi définir un « dispositif » comme un agencement hétérogène d'énoncés et de visibilité en vue d'un objectif où chacun de ces énoncés et visibilité, dans l'ordre du verbal et du visuel, ne s'excluent pas réciproquement mais se complètent (Vouilloux, 2008).

Le dispositif permet donc d'envisager la cohabitation et l'articulation d'éléments que d'autres formes d'analyse tendent à séparer. Ainsi, grâce à la notion de dispositif, il est possible de comprendre la manière dont s'organise le rapport entre le texte et l'image dans les textes narratifs audiovisuels, en dépassant, par exemple, le modèle structuraliste régi essentiellement selon les lois du texte. Cette particularité du dispositif demeure dans l'assemblage de trois niveaux superposés : technique, pragmatique et symbolique. Concrètement, pour les dispositifs de représentation, le niveau technique fait référence à l'agencement des éléments constituant la

scénographie spécifique, c'est-à-dire, la mise en scène créée au moyen des codes oraux et audiovisuels. Le niveau pragmatique présuppose un échange entre les actants de la situation de communication visant l'immersion du spectateur dans l'univers représenté. Et, enfin, le niveau symbolique relève de la transmission de valeurs sémantiques ou axiologiques permettant au spectateur de comprendre l'intention de l'auteur. L'harmonisation de ces trois niveaux permet à un dispositif de fonctionner. Ainsi, la scène conçue par l'auteur du texte et déterminée par la disposition des segments qui le constituent doit accompagner le spectateur et garantir l'accomplissement d'objectifs de compréhension.

3.1.1. Articulation et matérialisation des dispositifs artistiques

La combinaison de signes linguistiques et visuels propres à l'étape de la vidéosphère, dont nous parlions précédemment, ne doit pas être comprise comme un simple support véhiculant mécaniquement le sens du texte narratif audiovisuel. Se référant aux signes linguistiques, Lojkin précise que « le texte n'est plus gouverné par une structure, mais par un dispositif : il ne s'ordonne pas en « parties » rhétoriques, mais par rapport à la disposition de la scène dans l'espace » (2002 : 246). D'autre part, concernant les signes visuels, Lojkin, en attribuant aux images une « logique iconique », affirme que cette logique « juxtapose les éléments dans l'espace et les donne à voir d'un coup tous ensemble, en une image globale [...] Le sens est produit non par l'enchaînement, mais par la disposition de ces éléments les uns par rapport aux autres » (*ibid.*). À la logique linguistique vient s'ajouter donc la sensibilité artistique. Les éléments agencés au niveau technique sont appelés par le réalisateur et metteur en scène soviétique Serguéi Eisenstein des « attractions »¹⁹ et son innovatrice technique du montage proposée dans les années vingt servira d'inspiration à la mise en scène audiovisuelle postérieure. Le metteur en scène basait son travail sur le « productivisme », mouvement qui défendait l'approche de l'art d'avant-garde comme la création d'une nouvelle réalité à même de remodeler rationnellement la société en

¹⁹ Quand Eisenstein parle d'« attractions », il fait référence à toute sorte de matériel scénique capable d'affecter et de focaliser l'attention et l'émotion du spectateur.

se basant sur le savoir scientifique et le machinisme. Ainsi, selon Valmaseda, il considérerait :

Que se trataba de aplicar al arte y a la vida cotidiana un modelo de estandarización basado en el ensamblado de piezas que se adaptan según su finalidad, dando lugar a la posibilidad de formas desconocidas. [...] La combinación de las piezas, siguiendo un método constructivo de organización del espectáculo conduce hacia el denominado montaje de atracciones [...] un montaje libre con influjos (atracciones) arbitrariamente escogidos, independientes [...], pero con una precisa orientación hacia determinado efecto temático final²⁰. (Valmaseda, 2010)

Suivant Eisenstein, le montage de toute représentation est donc décisif à un niveau pragmatique pour la compréhension de toute représentation audiovisuelle, car il cherche à capter l'attention du spectateur afin de garantir son immersion dans l'univers représenté.

Chez le spectateur, la scène favorise l'identification et la projection. Ortel définit cette notion de « scène » comme « l'interaction d'au moins deux actants sous le regard d'un tiers » (2008 : 47). S'éloignant de la conception linéaire de Genette concernant la scène selon laquelle la présence du lecteur reste dans un arrière-plan, Ortel propose d'envisager cette notion pragmatiquement depuis l'imaginaire du lecteur et place le texte et sa réception dans le même plan. Le lecteur ou le spectateur ne va plus se limiter à décoder les signes pour créer un sens explicite ou implicite, mais il représente l'entité où, à partir de ces signes, s'élaborent les représentations mentales qui permettront l'appréhension des valeurs transmises par l'auteur. Ceci dit, il est nécessaire de signaler que le sens d'une scène, et plus largement d'une œuvre, ne peut jamais se saisir à cent pour cent. L'appellation « d'œuvre ouverte » (Eco, 1962)

²⁰ « Il était question d'appliquer à l'art et à la vie quotidienne un modèle de standardisation basé sur l'assemblage de pièces qui s'adaptent selon leur finalité, donnant lieu à la possibilité de formes inconnues [...] La combinaison des pièces, suivant une méthode constructive d'organisation du spectacle conduit au dénommé montage d'attractions [...] un montage libre soumis à des influences (attraction) choisies arbitrairement, indépendantes [...], mais avec une orientation précise vers l'effet thématique final déterminé ». Traduction personnelle.

témoigne de la particularité de notre époque selon laquelle le lecteur est invité à faire partie de la création de l'œuvre comme l'auteur lui-même (École de Constance). Chercher à cerner quelque chose qui n'est pas cernable permet à la scène et à l'œuvre de s'ouvrir à une pluralité de lectures qui provoque chez le spectateur l'émission d'hypothèses. Mais l'attention du spectateur se canalise bien avant le début de la représentation. Dans un niveau pragmatique, face à un dispositif de représentation audiovisuel, des attentes se mettent en place avant même que le dispositif commence. C'est le principe de prévision rétroactive. Selon Beylot, ce principe :

Amène le spectateur à formuler une série d'hypothèses sur les événements à venir à partir du savoir qu'il possède sur le contexte historique, culturel, esthétique ou générique dans lequel s'inscrit la fiction. Au fur et à mesure que le récit se développe et lui fournit des indications sur le monde diégétique, le spectateur est amené à reformuler ces hypothèses qui se trouvent confirmées ou infirmées par le déroulement de l'action²¹. (2005 : 154)

S'il est certain que l'auteur prévoit une ouverture de l'œuvre, il ne la maîtrise pas pour autant complètement. Au niveau symbolique, le dispositif est censé impulser un sens, et même s'il prévoit une place au compreneur, il y a toujours une subversion. Dès lors qu'un texte narratif audiovisuel propose une représentation (une médiation) à un spectateur, il est donné à voir et à entendre pour être compris. Mais, si le compreneur n'est pas « chevronné », comme c'est le cas d'un étudiant face à un texte en langue étrangère, ce texte peut s'avérer attirant et captivant au même titre que fastidieux et ennuyeux du fait de son « incompréhensible » (Mathet, 2003). Ce terme a été forgé par l'École de Toulouse concernant les dispositifs se référant à cette partie « cachée » (ou qui ne serait pas donnée à voir) dans les œuvres. Cette école postule que cet « incompréhensible » constitue la valeur captivante de l'œuvre sans laquelle elle n'aurait pas de sens. Comme l'affirme Lojkin « le texte nous plonge toujours dans un monde qui commence par être incompréhensible, et que la lecture

²¹ Nous observerons dans le deuxième chapitre que ce chemin proposé par Beylot est applicable à la lecture de tout récit fictionnel, mais aussi de n'importe quel texte que ce soit en langue maternelle ou étrangère.

ambitionne d'apprivoiser dans un processus de compréhension » (in Mathet, 2003 : 21). Mais apprivoiser ne signifie pas pour autant comprendre foncièrement. Un texte narratif audiovisuel peut laisser certaines zones d'ombre ou même éveiller de nouvelles questions qui n'y seraient pas visiblement inscrites. C'est ce que l'on appelle l'incompréhensible (à ne pas confondre avec « défaut de sens »). Un réalisateur, par exemple, peut créer de l'incompréhensible au niveau narratif en proposant un dénouement à la situation initiale sans pour autant délivrer une réponse à la question originaire ou, au contraire, ultime qui pourrait subsister lors de la situation finale. En ce sens, Philippe Ortel propose qu'« un dispositif n'existerait pas, en effet, sans la réalité anarchique qu'il contribue à canaliser. [...] C'est pourquoi on peut dire qu'il met en contact une structure (au sens banal de configuration et non au sens structural) et une conjoncture : le chaos, le hasard, la brutalité en sont les envers inévitables » (2008 : 52).

Après avoir examiné les trois niveaux d'analyse spécifiques aux dispositifs artistiques, nous allons nous consacrer à présent à ceux que nous avons placés au centre de notre étude, soit les dispositifs de représentation audiovisuels véhiculés au moyen des médias. La progression fulgurante des médias dans notre ère est en train de bouleverser le mode d'échange de communication et d'information, impliquant inexorablement une répercussion aussi sur le domaine artistique.

3.1.2. Médias audiovisuels et représentations « habitables »

Bien que chaque média tienne à sa singularité qu'il s'agisse de son histoire, de son usage social ou de son mode d'élaboration ou de réception, internet et les nouvelles technologies sont à la clé d'une hybridation des formats médiatiques. Aujourd'hui, il est accepté par tous de voir des films à la télévision, des séries de télévision sur internet ou des films publicitaires au cinéma. Ainsi, les médias ont évolué vers une sorte d'interdépendance médiatique où leur succès dépendrait de leur

rapport à l'autre. Comme l'explique Jost et *al.* « désormais, chacun des médias réutilise l'autre dans un mouvement d'autoréflexion et d'hybridation lié à une circulation intense entre écrans divers, ceux des salles, des musées, de la télévision, des ordinateurs » (2009 : 85). Cette hybridation nous amène à nous interroger sur ce nouveau contexte de représentation audiovisuel fondé par le syncrétisme (articulation et intégration) des concepts esthétiques des différents médias. Selon Müller (2000), les relations médiatiques variables entre les médias impliquent que la conception des médias en tant que « monades » ou des « sortes isolées » des médias est inappropriée. Ces nouveaux rapports médiatiques qu'implique la communication culturelle aujourd'hui ont donné lieu au phénomène connu comme « intermédialité », une sorte de dialogue entre les médias et les arts. Ainsi, l'intermédialité est définie par Pavis comme « la façon dont les médias (extérieurs à l'œuvre scénique) s'intègrent à des matériaux de la représentation en utilisant des propriétés historiquement attestées de ces médias d'origine et prennent alors, dans ce nouveau contexte, une toute autre dimension » (2012 : 54). Nous pouvons donc affirmer que, dans cette « ère de la convergence », les œuvres audiovisuelles ne sont plus désormais entièrement affectées à leur média d'origine. Concernant l'utilisation des médias dans l'apprentissage des langues étrangères, ceci rend moins dénaturée l'utilisation de supports audiovisuels hors de leur cadre habituel (salles de cinéma, théâtres, chez soi) car l'intermédialité, largement acceptée par les étudiants, se déploie tout aussi bien dans ce nouveau contexte commun qu'est la salle de cours. Mais l'intermédialité n'affecte pas seulement le support, elle a un effet aussi sur le texte audiovisuel. À ce sujet, Tro Dého signale que « médias techniques et formes d'expression artistiques participent, solidairement, d'une même réalité, celle d'un texte multiforme, multimodal, multicode et multicanal » (2014 : 13).

Ces texte multiformes, multimodaux, multICODES et multicanaux, véhiculant les récits fictionnels, se matérialisent à travers une représentation. Cette représentation que nous appellerons « artistique », pour la différencier des représentations « mentales » (voir *supra*), donne à voir et à entendre, et donc rend présent, ce qui habitait dans un autre temps autre part. La représentation a une partie

transparente, figurative, et une partie opaque, car le représentant ne peut pas être identique au représenté. S'il l'était, parler de représentation n'aurait pas lieu d'être. Grâce à sa dimension sensorielle, la réalité fictive, propre aux représentations artistiques, évoque dans l'esprit du spectateur une image cognitive ou représentation mentale de ce qui est montré. La représentation artistique, en tant que dispositif, « mobilise des moyens techniques, plastiques ou poétiques pour figurer une réalité, qu'elle transmet ensuite à un public, placé en position d'apprendre et de juger » (Ortel, 2008 : 46).

Les dispositifs de représentation audiovisuels désignent donc la monstration spectaculaire d'une réalité fictive issue du monde profilmique, narrée et mise en scène avec un objectif précis au moyen des codes propres au langage oral et au langage audiovisuel. En ce sens, nous pouvons définir **les dispositifs de représentation audiovisuels comme l'agencement esthétique de signes multimodaux constituant la narration audiovisuelle d'un monde fictionnel montrée avec une fin constructive et permettant au spectateur d'interpréter la pensée représentée.**

Soulignons que l'activité interprétative du spectateur l'amène à favoriser une immersion dans le monde fictionnel, une identification, ou, au contraire, une distanciation. Cet effet de distanciation est un procédé au moyen duquel l'identification naturelle que le spectateur met en place vis-à-vis des personnages du récit est (inter)rompue. Certains auteurs, surtout provenant de la modernité théâtrale (théâtre épique) comme Brecht (1970), soutiennent que, pour garantir un regard critique, une prise de conscience et une véritable réflexion sur le texte audiovisuel, le spectateur doit prendre de la distance envers l'illusion réaliste ou référentielle. Plus concrètement, nous pouvons affirmer que ces dispositifs de représentation audiovisuels non seulement déterminent un mode de configuration de la réalité fictionnelle, dans ce cas, médiatisée, mais aussi qu'ils harmonisent les relations qui se nouent entre le destinataire et le destinataire.

Que ce soit par l'identification ou par la distanciation, il pourrait être affirmé que ces dispositifs assurent constamment une place pour le spectateur. Ils sont donc des « espaces habitables », investis par le spectateur pour construire le sens véhiculé par la représentation à partir de la confirmation ou l'infirmité de ses hypothèses, d'où l'intérêt de les utiliser en cours d'espagnol langue étrangère. Appliquée à l'image, cette notion d'« habitable » est fortement utilisée dans les domaines de l'art, notamment de l'art contemporain. Concernant les médias actuels, Debray signale qu'« on a du mal à se projeter dans une image-télé, plus que dans l'image-cinéma ou sur une scène de théâtre, pour la simple raison qu'on est déjà dedans » (1992 : 299). Toutefois, « être dedans » ne signifie pas pour autant le seul acte de s'identifier : le spectateur peut aussi bien assumer une distance spectaculaire avec la représentation tout en préservant sa « place » dans le dispositif. Nous comprenons ainsi « habiter » comme « investir » : le spectateur fait sien l'espace de représentation et devient ainsi un compreneur engagé. À l'instar du spectateur, l'étudiant universitaire face à ces dispositifs trouvera toujours un espace dans lequel se placer, ce qui garantit le maintien de son attention et son implication dans le dispositif.

3.2. Principaux dispositifs de représentation audiovisuels

Même si ces dispositifs n'ont pas été créés avec une fin pédagogique, ils ont été élaborés, comme nous l'avons vu précédemment, à partir des différentes techniques de création pour guider la lecture des spectateurs (Odin, 1984 ; Boillat, 2001 ; Ubersfeld, 2007). Ceci devrait favoriser leur compréhension, même dans un contexte différent de celui qui était prévu à l'origine. Ces dispositifs accordent une place au spectateur (Aumont et *al.*, 1994) qui pourrait ainsi être saisie par l'étudiant se voyant très vite interpellé et, d'une certaine façon, entraîné à l'intérieur du texte dont la dimension narrative multiplie les possibilités d'anticipation de la situation représentée et *a fortiori* sa compréhension (Bartlett, 1932 ; Fayol, 1994 ; Kekenbosch, 1994). En outre, dans les dispositifs de représentation audiovisuels, la langue est, le plus souvent, le plus authentique possible permettant ainsi aux étudiants d'être face à de véritables modèles de langue orale. Par ailleurs, dans les dispositifs de représentation

audiovisuels, ce langage oral, normalement pré-élaboré (voir deuxième chapitre, page 132) comporte la triple structure de base du langage oral (Wilczynska, 1993 ; Poyatos, 1994) développée au début du chapitre. Ce langage multimodal et multicanal formé par le rapport entre signes linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques suppose une aide indéniable pour surmonter des difficultés de compréhension. Enfin, ces dispositifs ont été créés avec une intention précise, ils « veulent dire » quelque chose, ils veulent transmettre non seulement des informations mais aussi des valeurs. L'auteur du dispositif vise un « changement » dans le spectateur : l'émission d'un jugement critique, une transformation de sa pensée, un apprentissage. Ces finalités pouvant être maintenues en situation d'apprentissage à l'université, car elle peuvent être relevées par les étudiants même en langue étrangère, l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels dans l'enseignement supérieur de l'espagnol prend tout son sens.

Rappelons que les dispositifs de représentation audiovisuels sont témoins et porteurs des modes de vie, des habitudes et des faits culturels propres à la société représentée dans l'histoire. Comme l'explique Lamizet (1999 : 67), « l'audiovisuel rend l'histoire interprétable, car il ne s'agit plus, désormais, devant un document, d'en attester l'authenticité ou d'établir les faits dont il est porteur, mais, plus fondamentalement, de faire apparaître, grâce à lui, le type d'interprétation et le type de signification qui structurent la culture dont on fait l'histoire. » Ainsi, la narrativité propre aux dispositifs de représentation audiovisuels montre à partir de son esthétique non seulement une suite d'événements, mais aussi, et dans un niveau plus profond, des faits symboliques d'une société. Les dispositifs auxquels nous nous intéressons dans notre étude visent à mettre en exergue non seulement des faits linguistiques, mais aussi des faits culturels, ce qui permet au public de mener tout au long de la représentation des jugements de valeurs.

Ces constats nous ont conduite à émettre l'hypothèse de la pertinence de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels, tels que nous venons de les désigner, pour travailler la compréhension de l'espagnol oral à l'université. De ce fait,

nous formulons l'hypothèse générale que le recours aux dispositifs de représentation audiovisuels pour travailler la compréhension orale de l'espagnol langue étrangère en milieu universitaire aurait des effets positifs sur la performance des étudiants francophones.

Examinons à présent les principaux dispositifs issus des médias comme le cinéma, le théâtre ou la télévision, c'est-à-dire le film, le documentaire, le théâtre filmé, la série télévisuelle et le film publicitaire, ainsi que leurs spécificités propres.

3.2.1. Films de fiction

Un des dispositifs de représentation audiovisuels qui reflètent le mieux la façon de penser d'une société à une époque donnée est le film. Qu'il s'agisse de long-métrage ou de court-métrage, ce dispositif transmet cette pensée à travers une valeur verbo-iconique très importante. Grâce à la combinaison des langages oraux et audiovisuels, la représentation de la réalité est souvent très figurative. Ce dispositif est donc très ancré dans les détails, c'est pour cela que, dans les films (surtout avec la popularisation des films à la télévision), la plupart des plans sont moyens ou rapprochés. Cette fidélité des détails favorise une richesse perceptive dans l'esprit du spectateur qui accepte cette relation dialectique entre le réel et la fiction propre aux films. Pour Aumont et *al.*, « le propre du film de fiction est de représenter quelque chose d'imaginaire, une histoire. [...] Le film de fiction est donc deux fois irréel : il est irréel par ce qu'il représente (la fiction) et par la façon dont il le représente (images d'objets ou d'acteurs) » (1994 : 70). Pour assurer cette pseudo-transparence de la réalité, ce dispositif offre au spectateur la possibilité de combler mentalement une discontinuité marquée par les raccords de plans, les changements d'espace ou de temps. « Le spectateur a rétabli mentalement une continuité et un mouvement là où il n'y avait en fait que discontinuité et fixité : c'est ce qui se produit au cinéma entre deux photogrammes fixes » (Aumont et *al.*, 1994 : 106).

Une des clés pour garantir la transparence du film permettant ainsi au spectateur l'acceptation de cette « réalité fictive » est le scénario. Calero écrit à ce propos « *existe una lacónica regla acerca de la escritura del guión : Lo que puedas decir con una palabra no lo digas con dos. Lo que puedas expresar con un diálogo no lo digas con una voz en off. Y lo que puedas decir con una imagen no lo estropees con nada* » (2002 : 41)²². Cette règle cherche principalement à maintenir la continuité narrative du film afin de favoriser l'immersion du spectateur. Car, en effet, il ne faut pas oublier que les films visent à provoquer à partir de la fiction des réactions émotives et même idéologiques dans l'esprit du spectateur. À propos de ce rapport dialectique entre le réel et le fictif dans les films de fiction, Aumont et *al.* signalent que « le spectateur de film y est d'autant plus enclin [à la rêverie] que, par le dispositif cinématographique et par ses matériaux mêmes, le film se rapproche du rêve sans toutefois se confondre avec lui » (1994 : 71). Mais ceci est complètement accepté par le spectateur face au dispositif ; comme le signalent Jost et *al.*, « suscitant une forte activité émotionnelle, les ombres sur l'écran construisent à la fois une puissante illusion du réel et un espace imaginaire dont la magie entraîne le cinéma sur la pente de la fiction » (2009 : 76).

Ces sentiments provoqués par l'activité émotionnelle du spectateur sont la clé des genres cinématographiques qui, au-delà de la comédie et du drame, empruntés à la culture classique, ont évolué donnant lieu à d'autres genres et sous-genres. Même s'il n'y a pas un véritable consensus à leur égard, nous pouvons distinguer, selon le style et le ton utilisés, les films d'action, d'aventure, de terreur, de science fiction, de suspense, les mélodrames ou les films romantiques, entre autres. Quel que soit le genre ou le sous-genre, l'activité émotionnelle éveillée dans l'esprit du spectateur par tout film de fiction permet de transmettre des valeurs et des informations en guise de message. Nous soulignons ainsi, entre autres, les films à caractère social, historique ou politique, un même dispositif pouvant embrasser plusieurs caractères. Le film à caractère social est un dispositif visant la critique et la dénonciation des

²² « Il existe une règle laconique sur l'écriture du scénario : ce qui peut être dit en un mot ne doit pas être dit avec deux. Ce qui peut être exprimé avec un dialogue ne doit pas être dit avec une voix off. Et ce qui peut être dit avec une image rien ne doit venir le gâcher ». Traduction personnelle

problématiques sociales. D'une certaine façon, il représente une sorte d'« engagement social », il cherche l'intervention et la transformation humaine. Parmi les films hispanophones à caractère social, nous pourrions citer *Fresa y chocolate* (1994) de Tomás Gutiérrez Alea et Juan Carlos Tabío, *Barrio* (1998) de Fernando León de Aranoa, *Flores de otro mundo* (1999) de Icíar Bollain, *El Bola* (2000) de Achero Mañas ou *El elefante blanco* (2012) de Pablo Trapero. Le film historique peut refléter la biographie des personnages de première importance pour l'histoire d'un pays comme *Goya en Burdeos* (1999) de Carlos Saura ou *Juana la Loca* (2001) de Vicente Aranda ; des faits historiques comme *Las trece rosas* (2007) de Emilio Martínez Lázaro ou *También la lluvia* (2010) de Icíar Bollain ; et enfin, des modes de vie et de pensée propres à une époque particulière, par exemple *Los girasoles ciegos* (2008) de José Luis Cuerda ou *Lindo y Querido* (2010) de Patricia Riggen. Ce caractère historique peut se voir aussi affecté par les circonstances historiques de l'époque dans laquelle se réalise le film. Enfin, le film à caractère politique invite à la réflexion grâce aux réalités politiques qu'il met en évidence. Signalons *Kamchatka* (2002) de Marcelo Piñeyro, *El lobo* (2004) de Miguel Courtois, *El estudiante* (2011) de Santiago Mitre ou *No* (2012) de Pablo Larraín.

Les films de fiction montrent donc une représentation fictive d'une vision du monde réel ou fictif. Ceci peut prêter à confusion entre le film et le documentaire. D'autant plus qu'il y a d'autres dispositifs de représentation audiovisuels hybrides connus comme « docu-fictions », des fictions tournées de façon très réaliste, comme des documentaires, comme par exemple, *La jaula de oro* (2013) de Diego Quemada-Díez.

3.2.2. Films documentaires

Le terme « documentaire » a été forgé et défini par John Grierson (Hardy, 1966) au début des années trente comme a *creative treatment of actuality*, c'est-à-dire comme une « interprétation créative de la réalité ». Sans vouloir rentrer dans la opposition classique documentaire *vs* fiction, nous postulons à l'insu de Gauthier (1995) que le documentaire montre ce que la fiction tente d'occulter, le référent. Le documentaire entend interroger le monde et pour cela le réalisateur applique son point de vue, souvent de cinéaste, au langage audiovisuel. À la différence du film de fiction, ce langage est normalement réel au moment de la prise de vue. Le documentariste est envisagé par Gauthier comme un « intercesseur d'une réalité, fugitive et partielle, mais communicable. Le temps passant, la réalité se dissout, ou pour le moins, devient historique, c'est-à-dire de plus en plus fictive » (*ibid.* : 162). Le documentaire s'inscrit donc dans un présent même si c'est celui d'un état de la mémoire. Nous pouvons mentionner, par exemple *El tren de la memoria* (2005) réalisé par Marta Arribas et Ana Pérez, *Septiembre del 75* (2009) de Adolfo Dufour ou *La nostalgia de la luz* (2010) de Patricio Guzmán.

Le documentaire ne fait pas appel à des acteurs mais il se sert des personnes protagonistes de l'histoire, dans de vrais décors, et montre en termes généraux une situation de communication réelle entre le réalisateur, les protagonistes et le public. Concernant l'organisation interne du documentaire, Gauthier souligne qu'il est « impensable donc le recours à l'acteur, le plus sûr garant de la fiction ; impensable le déplacement de décor s'il ne s'agit pas précisé à quelles finalités il répond ; impensable encore plus le truquage qui vise à nier la présence de l'équipe de tournage pour simuler une innocence fictive (justement) par rapport aux techniques d'enregistrement » (*ibid.* : 27). Pensons par exemple, au documentaire *Cuchillo de Palo* (2010) de Renate Costa où la propre réalisatrice apparaît à l'écran pendant qu'elle questionne d'autres personnes, elle est protagoniste à part entière du dispositif.

Et c'est là que réside tout l'intérêt du documentaire, dans ce « double jeu » qu'est filmer une réalité : la réalité filmée est-elle toujours une réalité ? Suivant Gauthier, « le documentaire a une double vie : comme film, son rapport au spectateur dépend de ses qualités formelles ; comme accès à une expérience humaine plus étendue que la sienne propre, son apport dépend de sa capacité à susciter la curiosité de ce même spectateur » (*ibid.* : 165). Le spectateur doit déceler donc cette double vie pour que le documentaire atteigne son objectif de véhiculer des connaissances et des valeurs (et pas tant des informations). Pour Odin (1984), c'est au spectateur que revient la tâche de faire la différence entre « lecture fictivisante » et « lecture documentariste » (construction par le lecteur d'un « Énonciateur présupposé réel »), ces deux lectures pouvant s'appliquer indistinctement autant aux films romanesques qu'aux documentaires.

Ce dispositif est donc source documentaire et témoin d'une société, il vise à atteindre le spectateur à travers une grande puissance émotionnelle, toujours entre deux lectures. Comme le signalent Jost et *al.*, « l'intérêt [...] du film documentaire réside souvent dans le fait qu'il nous présente des aspects inconnus de la réalité qui relèvent ainsi plus de l'imaginaire que du réel » (1994 : 71).

Entre la réalité et l'imaginaire se trouve aussi un autre dispositif de représentation audiovisuel, le théâtre filmé. À la différence du documentaire, le théâtre filmé se sert des acteurs et des décors comme moyen d'expression.

3.2.3. Théâtre filmé

Au-delà de la représentation théâtrale *in situ*, le théâtre peut être aussi retransmis, filmé au même moment que la représentation théâtrale a lieu, ou enregistré depuis un plateau de télévision. Quoi qu'il en soit, le théâtre filmé est un dispositif permettant l'accès à la pièce au-delà de l'espace et temps prévus pour la représentation. Pavis affirme que, « même filmé avec une seule caméra depuis un point fixe, l'enregistrement vidéo (du spectacle) est un témoignage qui restitue bien

l'épaisseur des signes et permet à l'observateur de saisir le mode de jeu et de garder le souvenir des enchaînements et des usages des divers matériaux » (2012 : 48). De ce fait, l'intérêt d'utiliser (des extraits d') une représentation de théâtre filmée dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral en langue étrangère, réside dans les multiples signes sémiologiques²³ (gestes, intonation, illumination, décors, utilisation de l'espace, etc.) mis en place par le metteur en scène et par les comédiens pour conduire les spectateurs vers le sens du spectacle, leur permettant ainsi de tisser des hypothèses au travers de la nature multimodale des signes. Ces signes servent aussi de base pour développer les différentes micro-habiletés de la compréhension orale (reconnaître, anticiper ou interpréter, entre autres), éveillant ainsi chez les apprenants les aptitudes fondamentales pour, non seulement identifier des mots, mais aussi octroyer un sens à l'ensemble des éléments spectaculaires. Ces signes n'auraient pas lieu d'être sans le noyau principal du théâtre, la langue. À l'inverse des films de fiction, le théâtre se sert constamment des signes linguistiques, l'acteur ne représente pas un rôle mais incarne une parole. Comme Fermín Cabal l'affirme, au théâtre « solamente el diálogo asegura realmente la continuidad, a pesar de todos los lenguajes paralelos que queremos meter »²⁴ (2001 : 175). C'est pour cette raison que ce dispositif nous semble très efficace pour l'apprentissage des langues étrangères.

Cette omniprésence des signes linguistiques au théâtre répond, entre autres, aux questions techniques et le rend moins figuratif que le cinéma. Dans le théâtre, il y a moins de changements de décors, de localisation et, donc, l'effet de réel est plus implicite. Au théâtre, il suffit d'un canapé pour se représenter un salon, alors que, dans un film de fiction, le moindre détail du salon doit être donné à voir. La dénégation au théâtre est donc essentielle pour le spectateur qui construit une réalité niée (il sait que ce qu'il voit et entend n'est pas réel) mais ceci lui permet de se libérer et de prendre le contrôle de son interprétation. Il est nécessaire d'accepter que la représentation artistique n'est pas réelle pour que les représentations mentales soient véritablement libérées.

²³ Ce que Roland Barthes dénommait la "polyphonie informationnelle".

²⁴ « Il n'y a que le dialogue qui assure réellement la continuité malgré tous les langages parallèles que l'on souhaite introduire ». Traduction personnelle.

Concernant cet effet de réalité, André Bazin (2011) met en exergue les éléments et procédés (son, profondeur de champ) utilisés dans la mise en scène permettant d'accentuer cette sensation. À ce propos, De Diego et Lorente remarquent que :

Para Bazin, en la realidad, en el mundo real, ningún acontecimiento está dotado de un sentido determinado a priori. Es lo que Bazin denomina “ambigüedad inmanente en lo real” que el cine, debido a su vocación ontológica de reproducir lo real, debe respetar al máximo y elaborar como su característica esencial. Así el cine debería producir representaciones dotadas de la misma ambigüedad que lo real, o por lo menos intentarlo. Desde esta perspectiva defiende la filmación de la representación teatral misma, con sus convenciones y puesta en escena propias, con el fin de que el film conserve esa ambigüedad con la que el espectador se enfrenta a la realidad del espectáculo²⁵. (2010 : 129)

Bien que nous soyons consciente que le théâtre est un spectacle vivant et volatile dont l'expérience artistique se crée tout au long de la représentation et que cette expérience diffère selon le cadre et le contexte, le théâtre filmé permet de rendre pérenne le spectacle et d'accéder à des plans qui depuis notre siège n'auraient jamais pu être perceptibles. C'est le travail du metteur en scène ou du réalisateur de décider des plans qui seront mis en évidence pour favoriser l'immersion du spectateur dans le dispositif.

El que presencia el espectáculo en vivo puede desentenderse de la acción principal [...]. Nada le impide concentrar su atención en las acciones secundarias. En cambio, a la

²⁵ « Pour Bazin, dans la réalité, dans le monde réel, a priori, aucun événement n'a de sens déterminé. C'est ce que Bazin appelle "l'ambiguïté inhérente au réel" que le cinéma, en raison de sa vocation ontologique de reproduire le réel, doit respecter au maximum et élaborer comme sa caractéristique essentielle. C'est ainsi que le cinéma devrait produire des représentations dotées de la même ambiguïté que le réel, ou au moins essayer. Depuis cette perspective, Bazin défend l'enregistrement de la représentation théâtrale elle-même, avec ses conventions et mises en scène propres, pour qu'au final, le film conserve cette ambiguïté avec laquelle le spectateur fait face à la réalité du spectacle ». Traduction personnelle.

*pantalla de televisión solo llegan algunas de las imágenes captadas por las cámaras, aquellas que el realizador considera más convenientes. No hay en su trabajo ningún ánimo censor, pero las características del medio televisivo exigen una mutilación a la que es imposible sustraerse*²⁶. (López Mozo, 2002 : 165)

Le réalisateur doit assurer par son choix la transmission interdépendante des idées, des significations et des émotions pour permettre au spectateur d'atteindre la construction du sens et de comprendre le message véhiculé par le dispositif. Le théâtre, comme le montre Trancón, « no pretende persuadir ni convencer [...], pero eso no significa que sus efectos estéticos y emotivos estén reñidos con el pensamiento » (2006 : 354). Le message que le théâtre vise à faire passer n'est pas tellement idéologique mais plutôt critique envers une société comme dans *Urtain* (2014), œuvre écrite par Juan Cavestany et mise en scène par Andrés Lima, ou envers une politique, par exemple *19:30* (2012) écrite par Patxi Amezcua et mise en scène par Ramón Ibarra et Adolfo Fernández. Il invite aussi souvent à la réflexion comme dans *La lengua madre* (2013) écrite par Juan José Millás et mise en scène par Emilio Hernández.

En mixant les apports du théâtre et du cinéma, les fictions télévisées ont vu le jour comme continuité des fictions radiophoniques.

²⁶ « Celui qui assiste au spectacle en direct peut ignorer l'action principale [...]. Rien ne l'empêche de concentrer son attention sur les actions secondaires. En revanche, à l'écran, seules quelques images sont captées et retransmises par les caméras, celles que le réalisateur considère comme les plus appropriées. Il n'y a aucun esprit de censure dans son travail, mais les caractéristiques du media télévisé exigent une "mutilation" à laquelle il est impossible d'échapper ». Traduction personnelle.

3.2.4. Séries télévisuelles ou fictions télévisées

Au début, la mise en scène des séries télévisuelles était très austère délaissant la dimension esthétique en vertu des dialogues mais, très vite, elles se sont adaptées à la demande du public d'un produit le plus près possible de la réalité. Selon l'écart entre la fiction et le monde réel, il est possible de classer les séries dans trois catégories différentes : « fiction réaliste, fiction ouvertement fictive ou fiction ludique » (Jost et al., 2009 : 108). Les fictions réalistes proposent un écart minimum entre la fiction et la réalité, c'est le cas des séries comme *El tiempo entre costuras* (Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel et Norberto López Amado) ou *Cuéntame cómo pasó* (Miguel Ángel Bernardeau) ; puis, les fictions ouvertement fictives racontent des aventures éloignées de notre quotidien, mais dans un monde qui nous ressemble comme dans *El Internado* (Daniel Écija) ou *La fuga* (Nacho Faerna) ; et, enfin, les fictions ludiques reposent sur des propriétés qui ne relèvent pas de notre monde (comme des phénomènes paranormaux) par exemple, *El Barco* (Álex Pina) ou *Los protegidos* (Emilio Pina).

Très proches du théâtre se trouvent les séries de télévision dénommées *sitcom*. Les *sitcoms*, comme le signale Soulages (2007), sont principalement composés par une dimension spatiale réduite (quasiment unique, par exemple, un foyer domestique), une seule intrigue mais comportant différentes péripéties et actions et des acteurs formatés par les rituels comportementaux de leurs personnages qui multiplient les interventions « en aparté » et, parfois, les monologues, comme au théâtre. Parfois, ces fictions télévisées peuvent être réalisées devant un public dans les conditions du direct mais peuvent faire ensuite l'objet d'un montage, comme une sorte de « direct simulé ». Ce le cas de la très célèbre série espagnole *7 vidas* (Nacho G. Velilla) qui est restée à l'antenne de 1999 à 2006.

Que ce soit pour les *sitcoms* ou pour les séries télévisuelles enregistrées avant leur projection, l'une des principales caractéristiques de ce dispositif est la fragmentation de l'action, normalement les faits (racontés) se déroulent dans une

diégèse qui évolue avec le temps. C'est le phénomène connu comme « succession syntagmatique temporelle ». Soulages affirme ainsi que ce dispositif « s'édifie autour de cette mise en modules de micro-récits constitués de phases narratives fragmentaires et arbitrairement suspendues (*cliffhangers*), encadrées par des opérations de débrayage » (2007 : 114). Ainsi, ce dispositif vise à capter l'attention du spectateur grâce à une histoire centrale qui évolue parallèlement à des petites trames qui se découvrent dans chaque chapitre. Toutefois, et revenant à l'hybridation des médias à laquelle nous faisons référence *supra*, il est de plus en plus courant de rencontrer des mini-séries de très courte durée (un ou deux chapitres), très près des films de fiction. D'habitude, ce type de dispositif à caractère historique, constitué d'une seule trame principale narre le vécu d'un personnage réel, par exemple *Clara Campoamor, la mujer olvidada* ou *Carta para Eva*.

Toutes les séries (comme la plupart des dispositifs de représentation audiovisuels) racontent les histoires d'un héros avec lequel le public s'identifie. De plus, la multiplicité des personnages présents dans les séries télévisuelles répond aux attentes du « grand public ». Plus de personnages il y aura dans la fiction, plus le public aura de possibilités de s'y identifier. Le spectateur doit percevoir les personnages non comme des personnages mais comme « des êtres qui nous ressemblent » (Beylot, 2005 : 111). Pour cela, les réalisateurs proposent de plus en plus des fictions se déroulant au sein des foyers domestiques où l'histoire de la vie familiale reflète les modes de vie et les valeurs d'une société. C'est le cas des séries comme *Los Serrano* (Daniel Écija), *Aquí no hay quien viva* (Alberto Caballero) ou *Aida* (Nacho G. Velilla).

Ainsi, au-delà de la fonction de divertissement de ces dispositifs, ils cherchent à transmettre, via les émotions, l'intrigue et bien sûr l'humour, des principes moraux à partir des conflits vécus par leurs personnages qui tentent de faire réfléchir le spectateur. Ces principes moraux montrent la façon dont le réalisateur et le producteur comprennent le monde et la société à un moment donné. En outre, les fictions télévisuelles sont d'excellents référents de civilisation car leur production, se

prolongeant très souvent dans des longues périodes de temps, permet d'y inclure des faits d'actualité sociale ou événementielle.

Enfin, la publicité, et plus concrètement, le dispositif de représentation audiovisuel qui nous intéresse ici qu'est le film publicitaire, est aussi témoin d'une culture et porteur de valeurs.

3.2.5. Films publicitaires

Avec le temps, le film publicitaire, qui est né comme le prolongement de l'affiche publicitaire mais qui a fini par prendre toute son identité, a beaucoup évolué jusqu'au point d'être aujourd'hui très près des court-métrages cinématographiques. Avec une mise en scène très soignée et des acteurs de plus en plus reconnus par le public, le réalisateur des films publicitaires cherche à se placer très près du réel. La courte durée des films publicitaires, d'à peine quelques minutes pour les plus longs, entraîne la monstration d'une grande quantité d'information figurative (images assez réalistes) ou symbolique (recours à des figures littéraires). Cette information peut être dénotée et connotée, et c'est bien cette double lecture que le spectateur peut en faire qui, selon Barthes, accorderait à la publicité une place parmi les arts. « Toute publicité dit le produit (c'est sa connotation), mais elle raconte autre chose (c'est sa dénotation) ; c'est pourquoi on ne peut que la ranger aux côtés de ces grands aliments de nutrition psychique (selon l'expression de R. Ruyer) que sont pour nous la littérature, le spectacle, le cinéma [...] » (Barthes, 1963 : 95).

En effet, comme nous l'avons déjà signalé, le film publicitaire est très près du film de fiction cinématographique. En termes généraux, ce dispositif reste assez réaliste et utilise un discours narratif visant l'impression de « réel » car, comme pour les autres dispositifs de représentation audiovisuels, pour atteindre le spectateur, il faut que celui-ci s'y reconnaisse. Le réel et l'imaginaire sont donc au cœur de ce dispositif. Comme l'affirme De Méredieu, « l'image publicitaire se doit de renvoyer à un maximum de réalité (achat du produit) et à un maximum de fantasme (la

motivation). Elle parvient à remplir cette double tâche par la surimpression et condensation des deux images [...] le réel et l'imaginaire » (1985 : 38). Car rappelons que le film publicitaire cherche à établir une communication entre un commanditaire (une marque, une association, un ministère, etc.) et un public (normalement ciblé) censé réagir. Ainsi, apparaissent pour le spectateur trois étapes cognitives (Terrasa, 1999) non linéaires : informative où le spectateur apprend une information sur un produit ou un fait, affective où le spectateur commence à aimer ou à prendre en considération le produit ou le fait et une étape comportementale où le spectateur décide d'agir en conséquence.

L'objectif ultime du film publicitaire est donc de faire agir le spectateur. Il cherche à transmettre des valeurs, à inciter les gens à réagir, à changer leur attitude. Pour cela, ce dispositif vise essentiellement à promouvoir un nouveau produit ou à le montrer autrement, à sensibiliser une partie de la population sur un sujet concret ou à prévenir le public à propos de certains comportements. C'est pour cela que Barthes, comme nous l'avons vu plus haut, parle de « nourrir l'esprit », car le film publicitaire répond non seulement à la monstration d'un produit mais aussi à des enjeux économiques, politiques et sociaux que le spectateur doit déceler. Ainsi, Barthes ajoute qu'« en touchant le produit par le langage publicitaire, les hommes lui donnent du sens et transforment ainsi son simple usage en expérience de l'esprit » (1963 : 96). Le spectateur est censé porter un jugement sur le message transmis qui est normalement fortement lié à un contexte social, culturel et économique. Comme le souligne De Méredieu (1985), le film publicitaire reflète et véhicule des valeurs sociales et est un strict miroir de l'idéologie dominante.

Il est certain que tous ces dispositifs visent à établir un lien avec le spectateur à travers différentes techniques pour qu'il ait accès à l'intention ou au message qui veut être transmis par l'auteur. Ce processus de communication se matérialise à partir d'un texte narratif audiovisuel qui entre en contact avec le spectateur pour l'accompagner dans la construction du sens de la représentation. Ainsi, comme le rappelle Salas, « *toda manifestación espectacular implica un vínculo entre texto y representación, un diálogo*

entre escenario y auditorio, un intercambio entre el actor y el espectador » (2002 : 523)²⁷.

En d'autres mots, le spectateur, en tant que compreneur, est continuellement interpellé lors de la mise en œuvre d'un dispositif de représentation audiovisuel, et même si celle-ci a lieu *in absentia*, le spectateur y joue un rôle actif, essentiel au succès de la communication. C'est justement à ce rôle actif adopté par le compreneur que nous avons consacré le deuxième chapitre de ce cadre théorique.

²⁷ « Toute manifestation spectaculaire implique un lien entre texte et représentation, un dialogue entre scène et auditoire, un échange entre l'acteur et le spectateur ». Traduction personnelle.

Chapitre II. La compréhension de l'oral en tant que création de sens

1. L'activité psycholinguistique de compréhension

Etymologiquement, le mot « comprendre », d'origine latine est formé par le morphème « cum » qui signifie *avec* et le lexème « prehendere » qui signifie *saisir*²⁸. Comprendre ne signifie pas donc recevoir passivement, mais « saisir ensemble ». À partir de cette définition, reprise par la psychologie cognitive (Roussel, 2014), nous pouvons admettre, comme nous l'avons déjà signalé, que lorsqu'un individu comprend, il ne reçoit pas simplement le sens mais il le construit en collaboration avec l'auteur qui transmet son message à travers un ensemble de codes. Toutefois, il revient au compreneur la tâche fondamentale de choisir, parmi cet ensemble de codes, les informations nécessaires pour créer ou recréer le sens du message.

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'activité cognitive de la compréhension du langage, de l'oral et de l'audiovisuel, mise en place par le compreneur, et aux modèles des processus mentaux qui déterminent cette compréhension. Nous adopterons ici une perspective psycholinguistique, soulignant la spécificité laborieuse du processus de construction du sens mené à partir des codes ou des signes non seulement linguistiques, mais aussi paralinguistiques et extralinguistiques.

De ce fait, la réflexion que nous allons développer dans cette partie de notre étude s'inscrit dans une approche constructiviste qui considère le langage comme un outil de représentation (images mentales, symboles, signes langagiers) où la fonction sémiotique joue un rôle fondamental (Gaonac'h, 1991). Cette perspective place le

²⁸ Source : GAFFIOT, F. (2007). Dictionnaire abrégé latin-français. Paris, Hachette.

« comprendre » dans un processus de haut niveau ²⁹ réalisant des analyses phonologique, lexicale, syntaxique, sémantique et pragmatique conjointement (Caron, 2008) et lui permettant de se construire grâce aux interactions avec le monde (Vigotsky, 1986). Ainsi, face à la pluralité d'éléments porteurs du sens qui peuvent se présenter à lui, le compreneur, pour pouvoir construire du sens, doit être capable de dénicher « dans ce qui l'entoure, ce qui l'intéresse » (Spanghero-Gaillard, 2008 : 32). En effet, selon la théorie piagétienne (Piaget, 1987), l'organisme, cherchant à maintenir un équilibre, posséderait des structures adaptatives (assimilation), constituées de systèmes de réponse et de réorganisation (accommodation). Si l'équilibre est rompu, l'organisme mettrait en place des processus d'autorégulation. Cet équilibre peut être troublé, par exemple, quand la compréhension en langue étrangère n'est pas intégrale. En effet, de la même manière que le locuteur non natif comprend dans sa langue maternelle, il éprouve le besoin inéluctable de parvenir à appréhender tous les signes et à atteindre une compréhension *quasi* totale face aux messages en langue étrangère. Or, comme nous le verrons plus loin, les processus mentaux de compréhension en langue source et en langue cible diffèrent. De ce fait, pour réussir la compréhension, il est nécessaire pour le compreneur de savoir sélectionner l'information pertinente en acceptant que tous les éléments proposés par le producteur ne soient pas indispensables à la construction du sens.

Ces constats nous permettent de proposer une première définition intermédiaire de la compréhension de l'oral comme un processus complexe et actif de création du sens dans lequel un individu parvient à élaborer une représentation logique du message reçu à partir du traitement et de la sélection de l'information qu'il perçoit sous différents signes multimodaux et de l'activation de ses propres connaissances sur le monde. Ainsi, envisageant l'activité de compréhension comme un système de traitement de l'information, nous approfondirons à présent la façon

²⁹ En psychologie cognitive on fait la différence entre les processus de “bas niveau” et les processus de “haut niveau”. Les premiers sont des processus dits élémentaires (p.e. la reconnaissance des mots), dont la combinaison permet la mise en œuvre des deuxièmes, plus complexes (p.e. la lecture) (Barbé et Courtillon, 2005).

dont un individu accède à l'information, l'emmagasine et la récupère de sa mémoire pour lui accorder du sens.

1.1. Pour une compréhension du langage

Dans le but de comprendre le langage, l'esprit humain met en place des mécanismes psychologiques chargés de traiter l'information. Cette activité propre à l'esprit/cerveau comporte une « transformation », c'est-à-dire, qu'elle passe par une suite d'états ou d'événements (perception, compréhension, raisonnement, apprentissage) qui peuvent être envisagés comme des états informationnels, mais aussi comme des « représentations mentales » (Le Ny, 2005). À ce propos, nous pouvons affirmer que la compréhension est un processus dynamique visant à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues afin de construire des nouvelles images cognitives.

Pour cela il faut à la fois mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et exhaustive possible [...] et traiter les informations nouvelles [...] en cherchant à les relier de manière significative à la représentation antérieure. De la réussite de cette double opération, dépend la possibilité de construire une représentation unique intégrée prenant en considération la totalité des informations. (Fayol et Gaonac'h, 2003 : 6)

De la définition précédente, deux types de représentations mentales se dessinent : la signification et le sens. Dans un premier temps, nous allons développer ces notions, ainsi que d'autres concepts fondamentaux au processus de compréhension. Ensuite, nous examinerons les différents modèles de compréhension qui peuvent apporter de la lumière à notre objet d'étude, à savoir les modèles de compréhension du langage oral, les modèles de compréhension des textes écrits, et les modèles de compréhension des documents multimédia.

1.1.1. Remarques liminaires pour « comprendre »

Suivant Le Ny (2005), la « signification », ou plutôt, les significations sont des représentations sémantiques à long terme, emmagasinées dans la mémoire et pouvant être activées pour construire une autre catégorie de représentations sémantiques, qui n'existait pas auparavant, dénommée « sens ». Alors, nous pouvons constater que signification, représentation et sens sont des concepts fortement liés et indispensables à la notion de compréhension. De même, il peut être considéré, à l'instar de Bransford, que « la signification est une représentation construite en fonction des instructions fournies par les mots : le sens de ceux-ci ne réside pas dans les représentations mentales qu'ils évoqueraient, mais dans la façon dont ils permettent de structurer (ou de restructurer) un domaine extra-linguistique particulier » (Bransford et *al.*, 1976).

Ceci montre bien que le sens n'est pas inhérent à une phrase ou à un texte. En effet, si la construction de sens est une élaboration personnelle d'une représentation sémantique, il doit être admis qu'il existe un caractère subjectif de l'interprétation. Cette éventuelle subjectivité peut être levée, en partie, par le contexte, qu'il soit linguistique ou extralinguistique. Le contexte linguistique, ou cotexte, est l'ensemble des éléments de nature linguistique qui co-occurrent à côté d'un item dans une situation d'énonciation donnée (Mazaleyrat, 2010 : 250). Par opposition, le contexte extralinguistique se réfère à l'ensemble de « tous les éléments cognitifs, situationnels ou intertextuels, susceptibles d'intervenir dans le processus de construction ou d'identification du sens » (Cusin-Berche, 2003 : 20). À cet égard, Le Ny souligne que « les énoncés “véhiculent” ou “portent” du sens : ils sont des objets physiques, sonores ou visuels, fabriqués par l'énonciateur, et envoyés par lui de façon non moins physique en direction du compreneur, pour lui permettre [...] de construire causalement son propre sens » (2005 : 111).

En effet, le compreneur crée son propre sens car, pour comprendre, il mobilise non seulement ses connaissances linguistiques, mais l'ensemble de ses connaissances. Cette caractéristique distinctive et individualiste de la compréhension est remarquée

aussi par Spanghero-Gaillard qui affirme que « ce sont les traits distinctifs des objets du monde établis à partir du vécu du sujet ou des informations qu'on lui a données qui permettent une reconnaissance d'un objet déjà appréhendé ou une association d'un nouvel objet à un autre » (2008 : 31).

La compréhension d'un texte suppose donc l'existence antérieure d'une « structure d'accueil » sans laquelle la compréhension serait impossible (Kintsch, 1980). Plus ces connaissances seront partagées entre l'auteur et le compreneur d'un discours, plus le processus de compréhension aura des possibilités d'être réussi. Clark et Murphy (1982) proposent alors la notion de *common ground* ou « terrain commun » qui représente l'ensemble de connaissances et suppositions partagées par les interlocuteurs lors d'une situation de communication. Caron (2008) lui attribue trois types de sources différentes : la coprésence physique (l'environnement perçu conjointement), la coprésence linguistique (ce qui a été dit) et l'appartenance à une même communauté (possession commune de savoirs et croyances). Nous nous intéresserons dans notre étude aux moyens permettant de réajuster ces différentes sources lors de la compréhension de l'oral en langue étrangère à partir des dispositifs de représentation audiovisuels.

En résumé, la compréhension constitue en quelque sorte une double tâche : traiter successivement des marques linguistiques et extralinguistiques et simultanément, élaborer leur interprétation. Ces deux dimensions ouvrent la voie à des compensations car, comme le soulignent Fayol et Gaonac'h, « les difficultés dans l'identification des mots peuvent par exemple être compensées par les habiletés dans la compréhension du texte » (2003 : 13). Cette division rejoint celle développée par Le Ny (2005)³⁰. Cet auteur parle ainsi de l'étape de la perception (décodage des stimuli sensoriels) et de celle de la compréhension (traitement cognitif du sens). Il défend

³⁰ D'autres auteurs avaient proposé auparavant différentes divisions. Très proche de celle de Le Ny (2003), nous retrouvons celle formulé par Anderson (1990) qui décompose l'activité de compréhension en plusieurs stades : la perception (attente et reconnaissance d'une entrée d'information), l'analyse grammaticale (division des sons en unités de signification) et l'utilisation (usage de la représentation mentale analysée). Comprenant les deux dernières dans un tout interprétatif, nous avons préféré garder celle de Le Ny.

l'idée de la réalisation d'un traitement parallèle et interactif dans lequel plusieurs sous-processus fonctionneraient simultanément dans l'esprit/cerveau et échangeraient, avec réciprocité, les informations traitées. Nous adoptons pour notre étude cette distinction et, quoique consciente de l'interdépendance des deux étapes dans l'activité de compréhension, nous les analyserons séparément, étant donné qu'à chaque stade, des connaissances différentes seront traitées.

1.1.2. L'étape sensorielle de la perception

Premier stade dans le traitement de l'information, cette étape est une activité psycho-acoustique, suscitée par des stimuli extérieurs qui fournissent aux organes sensoriels du compreneur l'information à partir de laquelle il élabore le sens du message. La perception est chargée d'identifier et de décoder dans la chaîne sonore et visuelle ce qui est « pertinent » pour la compréhension à travers la distinction entre l'information utile et l'information inopérante. Comme il a été démontré par la *Gestalttheorie*³¹ (théorie de la forme, en allemand), cette distinction est propre à chaque individu. Dans une même situation et face aux mêmes stimuli, deux personnes peuvent accorder un intérêt ou pas à tous les stimuli ou à certains. Comme le signale Jiménez, « la perception des éléments d'une situation est orientée par des objectifs, par des attitudes, par des structures cognitives et d'une manière générale par des connaissances préexistantes » (2013 : 46).

Face au langage oral, le compreneur perçoit à travers l'ouïe la chaîne parlée où les frontières entre les traits sont très nettement établies par les locuteurs natifs mais le sont moins par les non natifs. Du fait des spécificités du langage oral (voir page 25), la chaîne parlée est donc perçue comme un flux du signal de parole continu dont la distinction et la segmentation façonnent la reconnaissance des unités porteuses de sens. Comme le remarque Malmberg, « c'est grâce à sa familiarité avec un code que le récepteur arrive à démêler en éléments différentiels le *continuum* que constitue

³¹ École psychologique et philosophique formée par un groupe de psychologues allemands à Berlin au début du XX^e siècle.

physiquement la parole, et l'identification de tel segment comme représentant de telle unité du code se fait à la base de certains traits sonores dont la perception est une condition nécessaire à la transmission » (1977 : 12).

Il se peut que le locuteur non natif soit dans l'incapacité de distinguer des phonèmes propres à la langue étrangère qu'il entend, même s'il est possible pour lui de déterminer qu'il s'agit de phonèmes d'une autre langue (Gaillard, Magnen et Billières, 2006). Ce phénomène, connu comme « surdité phonologique », est nuancé par la notion de « crible phonologique » élaborée par le linguiste Troubetzkoy. Ce dernier constate que les locuteurs non natifs interprètent phonologiquement les sons propres à une langue étrangère de façon approximative, puisqu'ils passent par le crible phonologique de leur propre langue (Troubetzkoy, 1986 : 54-56). Ainsi, inexistant en français, le phonème propre à l'espagnol péninsulaire septentrional /x/, peut être interprété par un locuteur français comme un /r/ de sa propre langue, confondant par exemple les lexèmes /'koxo/ par /'koro/.

Au-delà de l'influence que la langue maternelle peut avoir sur la perception des sons, un autre problème qui se pose pour les locuteurs non natifs est la segmentation des syllabes. En effet, c'est à partir de l'analyse de la syllabe (un ou plusieurs phonèmes prononcés d'une seule émission de voix) que, selon Gineste et Le Ny (2005 : 30), se produit l'identification des phonèmes. Pour réussir cette identification, les modèles spécifiques représentant la structure des syllabes doivent être extraits et emmagasinés en mémoire par les locuteurs. Si la segmentation des syllabes en espagnol semble être une tâche accessible pour les locuteurs français de niveau intermédiaire, elle est moins évidente quand la chaîne parlée dépasse le cadre du mot isolé. Comme nous l'avons signalé au premier chapitre en nous référant aux codes vocaux, deux phénomènes peuvent troubler la segmentation de la chaîne parlée en espagnol : la synalèphe et l'enchaînement (Iribarren, 2005).

En espagnol, le premier phénomène d'enchaînement entre deux voyelles est connu sous le nom de *sinalefa*. Il peut avoir lieu dans la progression d'une voyelle de la plus fermée à la plus ouverte [ea] p.ex. *me alegre* [mea-'le-γro], de la plus ouverte à la

plus fermée [ae] p. ex. *la escuela* [laes-'kwe-la], d'égale ouverture [oe] p.ex. *poco efecto* ['po-koe-'fek to] ou quand la plus grande ouverture a lieu au milieu d'un groupe des voyelles [oae] p.ex. *vengo a empezar* ['beŋ-goaem-pe-'θar] (Quilis et Fernández, 1990).

Le deuxième phénomène d'enchaînement entre une consonne et une voyelle se dénomme *enlace* et donne lieu à quatre formes : la réduction, qui enchaîne deux « s », p. ex. *los sabores* [losa-'βo-res], l'allongement, qui enchaîne deux « r », deux « l » ou deux « n », p.ex. *color rojo* ['kolo-'řo-xo], la modification dans l'articulation entre deux « d », p.ex. *Madrid de noche* [ma-'ðri-de-'no-tʃe] et la resyllabification, qui enchaîne une consonne et une voyelle, p.ex. *los amigos* [lo-sa-'mi-γos].

Ainsi, ces phénomènes prosodiques de l'espagnol peuvent être à la base de certaines difficultés de décodage d'énoncés pour des non natifs. Par exemple, l'énoncé ['koŋ-'ke-so], veut-il dire *con que eso* ou *con queso* ? Ou encore, ['u-na-'mi-γa] signifie-t-il *una amiga* ou *una miga* ? À ce stade, il est donc incontestable que l'appel aux connaissances phonologiques n'est pas suffisant pour décoder l'information extérieure véhiculée par un message.

Concernant la nature de ces stimuli extérieurs ou information extérieure, Gineste et Le Ny, considèrent que chaque message est constitué d'une information de surface ou *forme*, pouvant véhiculer une autre information sémantique ou *sens* (2005 : 96).

La première catégorie d'information de surface qui peut être perçue par le compreneur est l'information linguistique ou codes linguistiques, qu'ils soient de catégorie lexicale ou grammaticale. Nous les avons synthétisés lors du I chapitre (voir « La triple structure de base du langage oral », page 25). Lorsqu'un lexème est reconnu par le compreneur, une ou plusieurs représentations de sa signification peuvent se présenter à lui. Inversement, une représentation donnée pourra activer plusieurs formes du lexique mental. En d'autres termes, l'information lexicale peut présenter des variations entre l'information de surface et l'information sémantique, et ceci entre

différents individus ou bien chez un même individu. Dans notre étude, nous observons ce phénomène lorsqu'il s'agit de locuteurs parlant plusieurs langues où différentes formes peuvent activer des significations similaires. Au-delà de l'information lexicale, les énoncés peuvent aussi contenir de l'information grammaticale véhiculant les marques qui dénotent entre autres le genre, le nombre ou la personne. S'il est bien connu que le français est moins riche en marques grammaticales à l'oral qu'à l'écrit, ce n'est pas le cas de l'espagnol qui maintient un niveau similaire dans les deux formes. Ceci devrait constituer une aide précieuse à la compréhension du langage oral en espagnol par des étudiants francophones, d'autant plus quand cette information se veut, dans la plus part des cas, redondante. En effet, pour percevoir l'information de surface dite linguistique, le compreneur a besoin de maîtriser non seulement les connaissances phonologiques, mais aussi les connaissances morphologiques et syntaxiques afin de reconnaître les traits qui lui permettront, lors de l'étape de compréhension, de choisir parmi plusieurs significations potentielles, la plus pertinente.

Comme nous l'avons déjà vu, lors de l'émission d'un message oral, au-delà de cette information linguistique, l'information extérieure peut se présenter aussi sous forme non linguistique. À l'oral, reconnaître cette information est extrêmement important pour réussir ensuite la compréhension du message. Tout d'abord, rappelons que la perception de la parole peut varier, entre autres, selon l'accent du locuteur, son intonation ou l'intensité de sa voix. Il s'agit dans ce cas de l'information paralinguistique, qui porte ou accompagne l'information linguistique. Mais, comme nous l'avons précisé, elle peut se voir aussi remaniée par une autre information extralinguistique de type kinésique (gestes, expressions faciales) ou proxémique (occupation de l'espace discursif). Comme l'affirme Noizet :

Dans la majorité des cas, la communication orale s'appuie sur des informations provenant de sources perceptives autres qu'auditives et sur des indications issues de systèmes sémiologiques autres que la langue. Ces informations non seulement

complètent le message oral, mais diminuent l'ambiguïté des références à la situation ».
(1980 : 69)

En effet, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, même quand l'étudiant possède une faible compétence linguistique en langue cible, il dispose de compétences pragmatique, socioculturelle, logique et émotionnelle dans sa propre langue pouvant être transférées à la langue cible. Ainsi, nous pensons que, de la même manière qu'un compreneur perçoit une série de sons qui correspondent à une même image mentale déjà emmagasinée (il reconnaît le signifiant d'un mot), il peut percevoir aussi des représentations mentales analogues à celles déjà stockées dans sa mémoire mais dans une autre langue (il reconnaît dans ce cas le signifié d'un mot). Il est possible ensuite de faire le lien entre signifié et signifiant. Pour accomplir cette tâche volontaire de perception et de traitement de l'information, les étudiants de langues étrangères devraient être conviés à développer une dimension sensorielle afin de mieux percevoir l'information porteuse de sens, autre que linguistique, qui facilitera la tâche de reconnaissance sémantique et *a fortiori* la construction de sens.

L'information sémantique, véhiculée par l'information de surface, constitue le sens du message. Comme nous venons de le voir, ces deux types d'informations sont étroitement liés car le compreneur a besoin des deux pour arriver à la compréhension d'un énoncé et d'un discours. Contrairement à certaines convictions, le sens du message n'est pas exposé d'emblée dans la forme. « Toutes les analyses sémantiques d'orientation cognitive [...] insistent sur le fait que le sens n'est en aucune façon directement donné dans l'énoncé : il doit être construit par l'auditeur ou le lecteur. Le sens est toujours une interprétation » (Gineste et Le Ny, 2005 : 101). En effet, face à un message courant ou familier, un compreneur « expert » occulte involontairement les étapes du processus de construction du sens et ne se représente que le résultat final. Il ne faut donc pas confondre l'automatisme, la rapidité ou la non conscience avec laquelle un certain compreneur construit du sens et l'impression de comprendre un message de manière spontanée et directe. Par exemple, quand un compreneur moins entraîné n'arrive pas à construire du sens, « une prise de conscience partielle

apparaît en ce cas, souvent accompagnée d'un sentiment d'inconfort cognitif : une activité volontaire d'interprétation de la phrase peut prendre le relais du traitement automatique, avec plus ou moins de durée et de réussite » (*ibid.* : 103). Cet exemple peut être valable pour des étudiants d'une langue étrangère mais aussi pour des locuteurs natifs ne maîtrisant pas suffisamment les informations de surface ; des connaissances sémantiques sont alors requises pour le bon traitement de l'information.

En résumé, et suivant Le Ny, il peut être affirmé que pour comprendre une phrase orale :

Il faut d'abord [...] en percevoir les mots mais aussi repérer leurs relations physiques dans la phrase, par exemple leur ordre, et percevoir en outre les intonations, les pauses, etc. contenues dans le message, pour pouvoir ensuite les interpréter, accéder à des significations partielles et ensuite les assembler pour construire le sens de la phrase. Tous ces processus de nature diverse ne peuvent fonctionner que grâce aux interactions qui s'exercent entre eux. (2005 : 88)

Nous pouvons conclure ainsi que le processus cognitif de la compréhension comporte deux traitements différents mais à la fois complémentaires : un traitement de l'information de surface apportée par la forme de l'énoncé et un traitement de l'information sémantique chargé de construire le sens de cet énoncé. Toutefois, cette taxinomie des traitements de l'information ne se réfère qu'à l'information externe qu'un compreneur serait capable de percevoir et de reconnaître par une voie sensorielle. Si la perception est normalement la première étape d'un traitement cognitif postérieur, c'est grâce à la mémoire de travail qui conserve l'information déjà traitée pour une utilisation lors des étapes ultérieures. La mémoire de travail est donc chargée de traiter et de retenir l'information en cours issue d'un énoncé. Toutes les informations perçues par les registres sensoriels ne sont pas traitées, un dispositif de filtrage, aussi connu comme « mémoire immédiate », est chargé de ne retenir que certaines informations pour épargner le compreneur des « flots chaotiques » (Jiménez, 2013 : 77). Ainsi, la mémoire de travail (limitée dans le temps à environ 20 secondes)

emmagasine des informations momentanément. D'un point de vue cognitif, la mémoire de travail « héberge » temporellement les représentations sémantiques qui configurent le sens (par exemple, le sens momentané d'un énoncé). De ce fait, comme le remarquent Gineste et Le Ny (2005), pour la compréhension d'un énoncé en cours il est indispensable, dans la plupart des cas, de se souvenir du contenu de l'énoncé précédent.

Or, lors de la compréhension du langage, au-delà de l'information externe, il existe une autre source d'information, cette fois-ci intrinsèque à l'individu et conservée dans sa mémoire à long terme et qui, combinée avec l'information externe, permet l'accès au sens. L'activité de compréhension comporte donc deux composantes clairement définies : la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Pour Stevick (1993) cité par (1998 : 49), ces composantes se réfèrent, plutôt qu'à des lieux, à un état. Suivant la théorie de Ehrlich et *al.* (2001), lors du processus de compréhension, l'information circulerait simultanément dans les deux sens et les deux mémoires, de travail et à long terme, échangeraient continûment de l'information à propos des connaissances emmagasinées dans l'une et dans l'autre. Étant donné que ces connaissances comportent généralement des informations pleines de signification mais aussi des vides qui doivent être comblés par le compreneur, lors de la compréhension d'un énoncé, l'esprit humain aurait besoin de cet échange entre les deux mémoires pour compléter les zones vides et réussir la compréhension.

1.1.3. L'étape cognitive de la compréhension

Contrairement à la mémoire de travail, le contenu emmagasiné dans la mémoire à long terme serait temporellement et quantitativement illimité. Dans la mémoire à long terme, le compreneur emmagasine, d'une part, les connaissances concernant la langue et son usage, qui sont établies lors de la phase d'acquisition du langage (Kail et Fayol, 2000). Mais, d'autre part, il enregistre aussi des connaissances du monde ou « représentations cognitives », qu'il élabore en fonction de son apprentissage et de son vécu. Selon Tulving (1972), la mémoire à long terme est donc

divisée en deux grandes catégories : d'un côté « la mémoire sémantique ou encyclopédique » qui est composée des significations générales du langage auxquelles l'individu pourrait ajouter des connotations spécifiques, il s'agit du lexique mental. Et d'un autre côté, « la mémoire épisodique ou autobiographique » qui est formée de souvenirs et d'expériences particulières à chaque individu. Si cette dernière est caractérisée par une valeur personnelle et individualiste, la mémoire sémantique, elle, grâce à un apprentissage partagé, se veut largement reconnue au sein d'une communauté linguistique. Ces deux types de mémoire, sémantique et épisodique, sont les acteurs principaux du processus de compréhension. Ainsi, selon Goss (1982), chaque mémoire serait sollicitée lors d'un traitement différent : un traitement littéral dépendant uniquement des connaissances linguistiques (mémoire sémantique) et un autre réflexif lié à un bagage culturel et expérimental propre au compreneur (mémoire épisodique).

Ainsi, le processus de compréhension résulterait d'une construction du sens qui se met en place dans un « schéma mental » (Bartlett, 1932) comprenant par là, d'une part, « une connaissance générale concernant des séquences habituelles d'événements » et, d'autre part, « la structure générale d'un récit » (Caron, 2008 : 193). En ce sens, « comprendre revient en partie à élaborer cognitivement une particularisation d'un schéma. La construction d'une représentation par particularisation d'un schéma sous-entend que l'individu ait au préalable mémorisé des informations qui ont été organisées en schéma et que ce schéma est rappelé par une nouvelle situation » (Richard, 1998), cité par Spanghero-Gaillard (2008 : 60). Autrement dit, pour qu'il y ait compréhension, il est nécessaire qu'une partie de l'information perçue ait été auparavant emmagasinée dans la mémoire à long terme sous forme de schéma afin de pouvoir y associer la nouvelle information.

Certains schémas peuvent être composés de schémas plus complexes, comme les « scénarios » ou « scripts » (Schank, 1982), dont l'unité de temps est le noyau principal. Le scénario est donc une structure cognitive emmagasinée en mémoire comportant la succession d'une série stéréotypée de faits ou d'événements qui est sujet à d'éventuelles modifications. De ce fait, les compreneurs auraient tous des

connaissances selon lesquelles ils prévoiraient un dénouement à la suite d'un événement concret. « Le schéma d'un script est donc constitué de schémas d'événements [...] et de schémas de routine (déjà connus) comme par exemple aller au restaurant ou chez le médecin » (Kekenbosch, 1994 : 48). En conséquence, le scénario ou script a la capacité de commander les attentes du compreneur, de permettre de remplir les « cases » vides (incomprises), de rendre possible les inférences et d'assurer la cohérence d'un récit (Caron, 2008). Ces concepts de schéma et scénario nous renvoient à la notion de narration, développée dans le premier chapitre. Kekenbosch (1994) parle ainsi de « schéma d'histoires » comprenant par là une structure existant dans notre mental, à la suite de contacts répétés avec des histoires, et corrélative à la structure canonique des textes narratifs. Cela suppose, au niveau cognitif, l'existence d'un ensemble restreint de catégories « vides » remplies au fur et à mesure de la prise d'informations (Fayol, 1994). À cet égard, il va de soi que plus l'énoncé s'inscrira dans un scénario et dans un schéma d'histoire précis et connu du compreneur, plus cet énoncé sera aisément compris. Ceci renforce notre hypothèse générale concernant l'effet positif de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels pour la pratique de la compréhension de l'oral en cours de langue étrangère.

À partir des études sur les scénarios, Walker et Yekovich (1987) ont défini des composantes « centrales » pouvant être implicites grâce à leur place fondamentale dans le scénario, et des composantes « périphériques » dont la présence dans l'énoncé serait souhaitable. En effet, la distance avec le scénario mental de ces composantes périphériques rendrait difficile la création d'interconnexions entre les différentes informations et connaissances. Dès lors, le compreneur devra faire appel à un nouveau niveau de connaissance, celui des connaissances pragmatiques.

S'il existe de l'information implicite dans le discours c'est parce que celui-ci est régi par un principe d'économie dans l'usage de la parole (Austin, 1970 ; Grice, 1979 ; Searle, 1972) par lequel les locuteurs ont tendance à omettre l'information jugée évidente ou connue d'avance par le compreneur. Puisqu'il peut y avoir des informations implicites au sein des énoncés, le compreneur, dans sa quête du sens, doit se servir de ses connaissances pour tisser les liens lui permettant de progresser

vers la représentation sémantique finale. En d'autres termes, il doit faire appel à l'opération mentale de l'inférence. Fayol et Gaonac'h définissent cette opération comme « le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte » (2003 : 48). L'inférence permet donc de construire mentalement à partir des informations identifiées – linguistiques ou non linguistiques (Sperber et Wilson, 1989) – de nouvelles informations³². À ce sujet, Béguin-Verbrugge considère que « les indices qui déclenchent une inférence peuvent être de nature variée : ils peuvent être auditifs, visuels, tactiles... ou linguistiques » (2006 : 34). En effet, lors du processus de construction de sens, il s'avère nécessaire d'utiliser le raisonnement et la mise en relation de cause à effet pour mettre en lien les informations ou propositions de toute sorte avec le contexte ou la situation. Si les indices capables de déclencher une inférence peuvent être de différente nature, nous soutenons l'hypothèse que lors de l'étape de construction de sens, plus le texte comportera de systèmes de signes différents (linguistiques et autres), plus le compreneur pourra effectuer de déductions. De ce fait, le texte audiovisuel entraînera plus d'inférences dans l'esprit des étudiants leur permettant de créer des représentations plus cohérentes qu'à partir des textes utilisant un seul système de signes et, *a fortiori*, d'accomplir une meilleure compréhension.

Suite à cette synthèse des concepts fondamentaux concernant la compréhension du langage, nous pouvons affirmer que pour comprendre un message, il est nécessaire de créer volontairement ou automatiquement une représentation cohérente du contenu du message. Cette création est déterminée par un processus qui met en place une série de traitements cognitifs permettant de structurer et d'organiser les informations, les modèles du processus de compréhension.

³² Rappelons, à l'instar de Kekenbosch (1994), que l'inférence permet la construction de nouvelles informations mais, du fait de son caractère hypothétique, elle ne garantit pas à elle seule l'exactitude de la signification construite.

1.2. Modèles du processus de compréhension

De nombreux chercheurs, notamment provenant de la psychologie cognitive, se sont intéressés depuis déjà quelques décennies aux modèles du processus de compréhension pour rendre compte des mécanismes par lesquels ce processus permet la construction de représentations, mais aussi pour révéler la nature des informations activées lors de ce processus. Pour les enseignants d'une langue étrangère, il est précieux de connaître ces modèles pour planifier leur intervention en cours et pour anticiper ou comprendre les éventuelles failles de compréhension de leurs étudiants.

Étant donné notre objet d'étude – l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels pour travailler la compréhension de l'oral en cours de langue étrangère à l'université – nous avons choisi d'examiner ici trois types de modèles de compréhension nous permettant d'approcher ce processus cognitif depuis plusieurs axes. Les modèles de compréhension du langage oral rendent compte du traitement des informations provenant de sources auditives et des besoins spécifiques des compreneurs qui ne peuvent pas s'arrêter sur le flux linguistique ou revenir en arrière. Les modèles de compréhension des textes écrits complètent notre étude avec l'effet de la narrativité de certains textes et de la spécificité des dispositifs de représentation audiovisuels qui partent d'un texte écrit pour être représentés. Et enfin, les modèles de compréhension des documents multimédias, même si ceux-ci ne sont pas tous verbo-iconiques de nature cinétique, comme ceux qui nous intéressent ici, vont nous permettre de mieux comprendre le résultat que l'articulation entre le texte, l'image et le son a sur le processus de compréhension des étudiants.

1.2.1. Modèles de compréhension du langage oral

De nombreuses expériences ont été menées ces dernières années avec l'objectif de proposer une explication théorique à la manière dont un étudiant en langue étrangère construit le sens d'un discours oral. En effet, à partir d'études en psycholinguistique, deux démarches, et leur combinaison, sont au centre de toutes ces

recherches, la démarche ascendante ou *bottom-up* (de la forme au sens) et la démarche descendante ou *top-down* (du sens à la forme).

Nombreux sont ceux qui s'accordent à dire que le modèle de compréhension en langue étrangère le plus complet est celui de Nagle et Sanders (1986). Ce modèle répond à une suite non linéaire d'opérations pouvant se réaliser prospectivement ou rétrospectivement. Selon ces chercheurs, les informations sont perçues d'abord par la réserve sensorielle qui les transforme en images sonores³³. Ces images sonores passent directement à la mémoire de travail qui est chargée, à l'aide des connaissances contenues dans la mémoire à long terme, de les découper en unités significatives. Dans le cas où la mémoire de travail serait surchargée, un centre de commande, s'appuyant sur les connaissances antérieures, facilitera les processus automatisés et donc le traitement de l'information et le transfert à la mémoire à long terme. Puis, les processus contrôlés permettent au compreneur de cerner les éventuelles difficultés et d'y proposer des solutions. De son côté, la mémoire à long terme emmagasine trois types de catégories des connaissances (Bialystok, 1978) : « explicites, implicites et autres connaissances »³⁴. La chercheuse affirme que les connaissances explicites acquises en cours, comme par exemple les règles de grammaire, deviennent avec l'usage, des automatismes et donc deviennent implicites. Les autres connaissances font référence à l'expérience sur le monde propre à chaque individu. En résumé, à partir du texte oral, et à plusieurs reprises, des segments d'information (des mots ou des énoncés) seraient extraits et circuleraient à travers la réserve sensorielle et la mémoire de travail qui proposerait à terme une sorte de synthèse. Le centre de commande validerait ces synthèses en les envoyant vers la mémoire à long terme, ou les refuserait en demandant un nouveau traitement. Le processus de compréhension sera réussi quand toutes les synthèses seront jugées valables. Bien qu'il soit certain que ce modèle illustre parfaitement l'interaction langagière entre les démarches ascendantes et descendantes, ainsi que le rôle de ses connaissances, expériences et stratégies, la notion du centre de commande soulèverait quelques réticences

³³ Comprenant une « image sonore » comme la relation entre un son et la représentation cognitive qu'il éveille dans l'esprit du compreneur.

³⁴ « Explicit, implicit, other knowledge ». Traduction personnelle.

(Cornaire, 1998). D'abord, du fait de la lourde tâche cognitive que suppose le décodage et transfert de l'information, compte tenu de la capacité réduite de la mémoire à court terme. Puis, le fait de devoir valider toutes les synthèses, étant donné l'extrême rapidité avec laquelle a lieu le processus de compréhension, nous amènerait aussi à émettre quelques réserves.

De leur côté, Gremmo et Holec (1990), à partir des recherches menées par les psycholinguistes Clark et Clark (1977), distinguent deux modèles du processus de compréhension de l'oral en langue étrangère : un modèle sémasiologique ou ascendant et un autre modèle onomasiologique ou descendant. Selon ces auteurs, grâce aux connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme par « l'auditeur », le modèle sémasiologique partirait d'une phase de discrimination et d'identification des sons de la chaîne sonore, suivie d'une segmentation des lexèmes et des énoncés. Puis, il interpréterait ces lexèmes ou énoncés pour construire une signification globale du message en « additionnant les sens de mots ou groupes des mots » (Gremmo et Holec, 1990). Face à ce type de modèle unidirectionnel, basé dans la perception des signifiants, toute forme non discriminée ou mal segmentée conduirait à une incompréhension ou à un non-sens du message oral. De ce fait, des études expérimentales solides, comme celles proposées par Pollack et Picket (1964) et Warren (1970)³⁵, cités par Gremmo et Holec (1990 : 32), ont rendu compte des faiblesses de ce modèle poussant certains psycholinguistes à proposer un autre modèle plus convenable.

Ainsi, le modèle onomasiologique part de l'émission des hypothèses sur le contenu, que l'étudiant élabore à partir des informations dont il dispose concernant le message. Ces hypothèses sémantiques anticipent le sens du message au niveau global mais aussi au niveau plus précis des unités d'information de surface. Simultanément, et lors du déroulement du discours, l'étudiant établit donc des

³⁵ L'étude menée par Pollack et Picket (1964) montrait que dans une conversation spontanée, 47% des mots isolés de leur contexte étaient inintelligibles, alors qu'en contexte, cette inintelligibilité passait complètement inaperçue. De son côté, Warren (1970), remplaçant quelques sons par des bruits à différents endroits des énoncés, a montré que les sujets arrivaient à peine à remarquer ces élisions.

hypothèses formelles concernant la structure des formes linguistiques propres au code du message. Ensuite, à partir d'une prise d'indices tirée de ces hypothèses, l'étudiant les vérifie, ce qui lui permet de les confirmer ou de les infirmer. « Dans ce modèle, en définitive, la place accordée au message et à ses formes de surface est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur » (Gremmo et Holec, *ibid.* : 33). Suivant Carette, « on pense aujourd'hui qu'un auditeur utilise majoritairement la procédure onomasiologique, qui, lorsqu'elle se révèle inopérante, est relayée par la procédure sémasiologique » (2001 : 127). Selon Flowerdew et Miller (2005), les deux modèles auraient lieu simultanément chez chaque individu ; ce phénomène est dénommé par ces chercheurs « modèle de traitement interactif ».

Un dernier modèle très marquant dans la compréhension des langues étrangères est celui proposé par Lhote (1995 : 53) dénommé « modèle paysagiste ». Pour Lhote, chaque langue a son propre « paysage sonore » et, par conséquent, l'étudiant, surtout dans les premières années d'apprentissage d'une langue étrangère, rencontrerait des difficultés à réorienter son procédé de compréhension. En effet, il n'aurait toujours pas acquis une nouvelle conduite « qui lui permettrait d'associer des formes acoustiques nouvelles et des significations connues » (*ibid.* : 47). Ainsi, ce modèle paysagiste oriente l'approche de l'oral vers le traitement du paysage sonore accordé par le compreneur. Face à l'écoute active d'un discours, ce modèle activerait trois fonctions différentes : ancrage, repérage et enfin déclenchement. Grâce à la fonction d'ancrage, le compreneur, sélectionne et porte son attention sur des éléments déterminés, par exemple, des mots. Pendant la fonction de repérage, il émet des hypothèses qu'il confirme ou infirme en s'appuyant sur l'environnement sonore (information paralinguistique), sur le sens de l'échange verbal et sur ses propres connaissances stockées en mémoire. Enfin, suite à la combinaison simultanée des deux fonctions précédentes, la fonction de déclenchement, très rapide, permet de comprendre ou non le message. Ce modèle, assez fondamental, est tout aussi valable pour les étudiants débutants (face à un éventuel manque de ressources) que pour les expérimentés (combinant des éléments de niveaux inférieur et supérieur). Enfin,

comme explicite Lothe, il semble important de souligner que « pour qu'un énoncé, émis dans une situation de communication précise, acquière le statut de paysage sonore, il faut qu'il ait été reconnu et accepté comme tel par un auditeur » (1995 : 47).

1.2.2. Modèles de compréhension des textes écrits

S'il est certain que, normalement, le compreneur des dispositifs de représentation audiovisuels – supports choisis pour notre étude – n'a pas d'accès au texte écrit, ce type de dispositif fait appel à un « langage oral pré-élaboré » qui part d'un texte écrit. Nous comprenons le langage oral pré-élaboré (notion que nous approfondirons plus tard, voir page 132) comme une production orale réalisée à partir d'un texte écrit, dans le cas des dispositifs de représentation audiovisuels, dénommé le scénario. C'est pour cela qu'il nous semble pertinent d'aborder ici les modèles de compréhension des textes. Ceci nous semble d'autant plus judicieux, du fait que, comme le signale Gaonac'h, l'apprentissage de « l'oral en langue étrangère présente en fait pour l'apprenant les mêmes caractéristiques que l'écrit en langue maternelle : les éléments de la langue n'ont pas de représentations déjà constituées en mémoire [...], les significations correspondantes ne sont pas activées de manière instantanée » (2003 : 151).

Le premier modèle de compréhension que nous allons présenter ici est celui de la construction-intégration de W. Kintsch (1988, 1998), qui révèle la façon dont les textes sont représentés en mémoire durant la compréhension et comment ces textes sont intégrés aux connaissances du compreneur. Ce modèle comporte deux étapes : la construction et l'intégration. Pendant la phase de construction, toutes sortes de représentations sont créées. Le compreneur forme, à partir des propositions correspondant aux entrées linguistiques, la « base du texte », les éléments communs présents dans cette base permettront de créer la « microstructure » du texte. Puis, chaque proposition servira d'indice à la récupération des nœuds associés présents dans le réseau de connaissances et le compreneur émettra des inférences si besoin pour créer la « macrostructure » du texte. Le résultat de ce processus sera donc un

réseau de nœuds lexicaux activés, des propositions construites et des inférences élaborées (Blanc et Brouillet, 2003). Ce processus sera construit en deux étapes. Concernant l'étape d'intégration, elle est constituée par le rejet des éléments non pertinents et le renforcement des éléments pertinents pour la représentation. Pour stabiliser le réseau, l'activation prend compte des contraintes existantes entre les nœuds du réseau lui-même. Ainsi, quatre règles peuvent être appliquées : la généralisation (plusieurs propositions sont remplacées par une proposition générale), l'élimination (les propositions ne permettant pas l'interprétation d'une autre proposition seront éliminées), l'intégration (plusieurs propositions sont intégrées dans une autre plus globale) et la construction (les nouvelles propositions sont intégrées). En résumé, ce modèle présente l'avantage d'envisager la représentation mentale comme un tout ; elle est constituée d'informations émanant du texte et du réseau de connaissances du compreneur. Ces connaissances sont traitées, non comme importées vers la représentation, mais plutôt comme inscrites dans celle-ci. Toutefois, ce modèle nécessite l'acceptation de l'existence de connaissances préalables qui pourront servir de références au compreneur au moment de la lecture.

Le deuxième modèle est un modèle propre à la compréhension des textes narratifs, nommé modèle d'indexation d'événements et proposé par Magliano, Zwaan et Graesser (1999). Ces derniers ont comme objectif d'expliquer comment le compreneur construit une représentation cohérente de la structure du récit. Selon ces chercheurs, un récit est composé d'une série d'événements qui, lors du processus de compréhension, seraient intégrés dans une représentation mentale, dénommée « modèle de situation ». Ainsi, le compreneur fera référence à ce modèle de situation dès qu'il se verra amené, au cours de la lecture du texte, à continuer avec l'élaboration de la représentation en cours de traitement ou à passer à l'élaboration d'une nouvelle structure en relation avec la précédente. À ce sujet, Spanghero-Gaillard constate que « l'existence d'un modèle de situation actif autorise en effet à penser que l'activité de compréhension remodèle la cohérence du texte au fur et à mesure de sa lecture pour aboutir à un ensemble qui a du sens pour l'individu qui lit » (2008 : 75). L'élaboration de la représentation mentale construite au cours de la lecture pour le compreneur se

baserait ainsi sur plusieurs indices. « Chaque événement (dénoté par un verbe) est décomposé en cinq indices : temps, espace, causalité, intentionnalité et agent » (Zwaan et Randvansky, 1990 : 179). Le temps, marqué entre autres par la conjugaison des verbes, les conjonctions ou les adverbes, présente l'enchaînement des événements qui organisent le modèle de situation. L'espace, représenté par les localisations, les déplacements et les tailles est organisé selon trois dimensions : dessus-dessous, devant-derrrière et gauche-droite. Il est intéressant de remarquer que les positions des protagonistes et leurs places dans les lieux sont aussi déterminantes pour ces auteurs, autant que la causalité et l'intentionnalité qui peuvent se présenter explicitement ou implicitement. Mais, l'indice qui joue un rôle primordial est l'agent (protagonistes et objets), leurs caractéristiques conditionnant leurs motivations et leurs buts. Ces cinq parties vont être à la base de l'élaboration du modèle de situation, mais elles seront toutes situées au même niveau, l'interaction entre elles n'étant pas traitée par ces auteurs. Malgré ceci, ce modèle, qui définit la compréhension comme un processus actif de recherche de la signification, a le mérite de soulever le rôle des connaissances antérieures et des inférences ainsi que les buts et les objectifs de la compréhension.

Le dernier modèle, dénommé *landscape model* (ou modèle paysagiste), a été développé par Van de Broek et *al.* (1996), et rend compte de la dynamique du processus de compréhension des textes. Il est admis par ces auteurs que lors du processus de compréhension, l'activation des concepts varie en raison des limites posées par les ressources attentionnelles du compreneur et la capacité de sa mémoire de travail. Ils utilisent le mot « paysage » pour se référer au réseau d'activation que déclenche une réception d'information. Cette information est traitée par cycles (un cycle correspondant au traitement d'une proposition nouvelle). Comme le précise Rossi, « à chaque cycle, des concepts particuliers seront activés et ajoutés comme nœuds à la représentation épisodique. Si le concept fait déjà partie de cette représentation il est réactivé, sa trace renforcée » (2009 : 150). La première source d'activation repose sur la proposition (ou partie du texte) en cours de traitement. À partir de là, chaque fois que le compreneur entame un nouveau cycle, l'information du cycle précédent reste accessible pour le nouveau traitement. D'ailleurs, d'autres

concepts traités lors de cycles antérieurs peuvent être aussi réactivés par le compreneur. Enfin, le compreneur peut toujours trouver une source d'activation dans ses propres connaissances antérieures. Ainsi, « la représentation se construit à partir de l'activation dynamique et graduelle des concepts. À chaque cycle de lecture, de nouveaux concepts sont activés, d'autres sont maintenus activés et d'autres encore sont écartés du focus attentionnel. Un paysage des activations est ainsi obtenu » (Blanc et Brouillet, 2003 : 113). Le résultat sera donc la restructuration de la représentation dans son ensemble.

Dans tous ces modèles, la compréhension est considérée comme l'élaboration d'un ensemble de représentations. Elle est dynamique (il existe différentes activations) et formée par différentes étapes, notamment de construction et de transformation des représentations, cette dernière ayant la possibilité de modifier les informations déjà inscrites en mémoire. Ces informations finissent par s'intégrer dans un réseau de nœuds interconnectés, grâce entre autres à la cohérence et l'inférence. À cet égard, Fayol et Gaonac'h affirment que :

Comprendre, c'est former une structure cohérente en mémoire, une représentation mentale susceptible d'être évoquée pour une utilisation ultérieure. En ce qui concerne le récit, la représentation mentale la plus plausible est un réseau causal composé de liaisons entre causes et conséquences. Ce réseau causal est élaboré à partir, d'une part, des informations explicites et, d'autre part, des informations inférées à partir des connaissances du monde. (2003 : 41)

1.2.3. Modèles de compréhension de documents multimédia

Du fait du besoin de rendre compte des effets que l'interaction texte, image et son a sur le processus de compréhension, nous jugeons nécessaire de compléter le recensement des modèles de compréhension avec ceux, spécifiques, des « documents

multimédia », comprenant par là un ensemble d'informations et de ressources numériques.

Dubois et Denis (1988) postulent que dès lors qu'un mot connu est évoqué, le compreneur, partant de ses propres connaissances et expériences, active une représentation visuelle de l'objet se limitant aux traits figuratifs les plus caractéristiques de cet objet. Le codage du matériel verbal aurait ainsi lieu en combinant deux systèmes de traitement : le verbal et le visuel. Concernant le codage du matériel image³⁶, Dubois et Tajariol (2001) soulèvent que lors de l'utilisation de dispositifs permettant de représenter l'image en mouvement, deux types d'information seraient traités parallèlement, statique et dynamique, ce qui améliorerait la compréhension et par ailleurs, le rappel. Toutefois, leur traitement dépend aussi de la ressemblance des images avec la réalité. Comme le constate Rieber (1990), le matériel image présenté doit être prototypique du matériel image représenté. Mais alors, quels sont les effets quand le matériel verbal et le matériel image interagissent ?

À ce propos, de nombreux chercheurs soutiennent l'idée d'un double codage des informations, sous forme verbale ou imagée. Paivio (1986) a été l'un des premiers à s'interroger à ce sujet. Il a développé la théorie du double codage selon laquelle le traitement cognitif de l'information est régi par deux systèmes de codage ou « modes de représentation symbolique » : le système de représentations imagées et le système des représentations verbales. Le premier est mis en œuvre face à une information à contenu figuratif (interprétation de scènes, élaboration d'images visuelles) et le second entre en jeu lors du traitement du langage. Selon Paivio, ce double codage doit permettre la construction de représentations plus élaborées qu'un codage unique du texte. Cette construction favorise l'entrée d'informations dans la mémoire et *a fortiori* une meilleure performance dans l'acquisition de connaissances. Ainsi, il soutient l'existence de différentes mémoires sémantiques selon le type d'information mobilisée

³⁶ Étant donné que nous nous intéressons dans notre travail de recherche aux dispositifs de représentation audiovisuels, nous limiterons cette synthèse des travaux aux images cinétiques.

(Paivio, 2006). Ces deux mémoires traiteraient l'information en même temps, doublant ainsi la quantité de ressources attentionnelles (Mayer et Moreno, 1998).

Cette théorie du double codage s'est vue questionnée par Schnotz et Bannert (2003) qui mettent en exergue une variation dans la performance de compréhension selon le format de présentation du matériel imagé. Ces chercheurs ont soulevé deux formes possibles de représentation : descriptives (relatives au texte) et décriptives (relatives à l'image). Pour comprendre un document multimédia, il serait donc nécessaire de créer une représentation propositionnelle du texte et d'un modèle mental de l'image qui l'accompagne, puis de les confronter. Le grand atout des textes multimédias résiderait donc dans la complémentarité des différents systèmes sémiotiques comportant le message audiovisuel.

Un autre modèle de compréhension de textes multimédias est celui proposé par Sonine et Chanquoy (2007) qui envisagent le traitement du matériel verbal et imagé dans un « réseau associatif ». Leurs expérimentations montrent que le traitement sémantique du contenu de l'image précède la compréhension de l'information verbale. Du moment où la base de texte est fixée par le traitement de l'image, l'information nouvelle issue du matériel verbal est à même de moduler le développement de la structure du réseau. Dès lors, si l'information nouvelle est cohérente avec la base et qu'elle active les mêmes nœuds, le réseau se stabilise. Si l'information nouvelle n'est pas logique avec la base, elle élargit le réseau et peut éventuellement déclencher une nouvelle base. Toutefois, cette information peut aussi disparaître parmi d'autres.

Quoi qu'il en soit, il découle de ces modèles que face à une double source de présentation verbo-iconique, différentes connexions significantes seront établies. Comme le constatent Dubois et Tajariol (2001), plus les documents multimédias favoriseront l'élaboration de connexions, plus l'apprentissage deviendra important. En ce sens, Mayer et Moreno ont constaté l'effet positif de l'utilisation de textes multimodaux lors de l'apprentissage :

Les étudiants apprennent plus facilement de l'animation et de la narration ensemble que de la narration seule. La justification théorique de ce principe est que les étudiants sont plus en mesure de construire des connexions mentales entre les mots et les images correspondantes lorsque les deux sont présentés (p.e. l'animation et la narration) que lorsque un seul est présenté (p.e. la narration) et que l'étudiant doit mentalement créer l'autre.³⁷ (2002 : 93)

Ainsi, nous avançons l'hypothèse que les textes narratifs audiovisuels, comme ceux véhiculés par les dispositifs de représentation audiovisuels, favoriseraient la compréhension de l'oral grâce aux connexions que les étudiants peuvent établir entre le matériel linguistique et son référent imagé, leur permettant ainsi de compenser d'éventuelles difficultés dans l'identification de mots.

Certaines études, comme celle de Marmolin (1992), ont montré que la muldimodalité encourageait l'exploration active de l'information plutôt qu'une simple réception passive et représentait une source de matériel riche et attractif pour l'esprit, lequel, selon cet auteur, préférerait des stimuli dynamiques aux stimuli statiques. Et ce d'autant plus que l'accès à des documents audiovisuels est de nos jours illimité.

La fin du XX^e siècle a en effet été marquée par un extraordinaire essor des nouvelles technologies permettant de transmettre et de recevoir des messages à une vitesse fulgurante à travers différents médias et différents systèmes de signes (textes, images fixes ou en mouvement, son). Cette complémentarité de signes, favorisée et stimulée par l'évolution multimédia, a permis, d'une certaine façon, de dissiper les frontières entre l'information issue des mots et celle issue des images (La Borderie,

³⁷ « Students learn more deeply from animation and narration than from narration alone. The theoretical rationale for this principle is that students are better able to build mental connections between corresponding words and pictures when both are presented (i.e. animation and narration) than when only one is presented (i.e. narration) and the learner must mentally create the other ». Traduction personnelle.

1997). Concernant la compréhension de cette double entrée d'information, Béguin-Verbrugge constate que :

Langage et image lorsqu'ils sont donnés à lire ensemble le sont par une volonté communicative qui les transcende. Les opérations de découpage [...] participent d'un acte énonciatif. Cet acte est une invitation à construire, dans un certain sens, des relations entre des fragments venus d'ailleurs qui trouvent leur unité dans le discours où la lecture les inscrit. (2006 : 19)

Dès lors, si l'on présente du matériel verbal et imagé conjointement c'est parce que l'auteur du message l'aura choisi intentionnellement, le format ayant un effet sur la représentation mentale qui en découle. Mais ceci ne signifie pas que la lecture de l'image soit semblable à la lecture de la langue, mais plutôt qu'elles entretiennent toutes deux un rapport de complémentarité. Car, soulignons-le, au-delà du fait que l'image soit souvent analogue à ce qu'elle représente, elle n'a pas de marques d'intentionnalité et n'impose pas un ordre de lecture préétabli. À ce sujet, Jacquinet précise que :

La langue marque d'une façon explicite les opérations à effectuer pour l'élaboration du sens, ce qui permet à celui qui connaît les règles d'effectuer à son tour les mêmes opérations, l'image, elle, n'impose pas d'opérations au locuteur, ce qui laisse libre l'activité de lecture : les mises en relation que le spectateur effectuera pour le sens ne sont pas imposées. (1974 : 79)

Au vu des constatations précédentes, nous postulons que lors de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels en cours d'espagnol langue étrangère, le matériel sonore (linguistique et environnemental) associé à l'image animée, permettra de réduire la diversité de lectures des étudiants de façon plus effective que le matériel sonore seul. Rappelons que lors du chapitre I nous avons signalé que la subjectivité est l'une des caractéristiques principales déterminant la dimension narrative des récits fictionnels (Desgouttes, 2003). Si l'on ajoute à ceci le fait que l'image laisse libre l'activité de la lecture (Jacquinet, 1974), il pourrait être supposé que l'utilisation de

dispositifs de représentation audiovisuels en cours de langue étrangère entraînerait un nombre de lectures illimité. Toutefois, nous soutenons l'hypothèse que les textes audiovisuels comportant du matériel visuel, sonore et parlé permettraient de mieux accorder les lectures des compreneurs du fait de la complémentarité entre ces trois éléments.

En ce sens, il est certain que le traitement simultané de tous ces éléments va constituer certainement un coût cognitif pour le compreneur ou spectateur, d'autant plus quand la représentation du parlé s'effectue en langue étrangère. En ce sens, la théorie de la charge cognitive (Sweller, 2003 ; Tricot, 1998), relative à chaque individu, confirme que l'esprit humain dispose d'une quantité limitée de ressources cognitives pour le traitement de l'information. À ce sujet, il semble que les présentations audiovisuelles simultanées soient plus efficaces que les présentations montrant l'image et le son en décalage (Mayer et Anderson, 1992). Ceci trouve son explication, comme le montre Spanghero-Gaillard (2008), dans le fait que l'information auditive et visuelle, étant redondante, permettrait au compreneur de tisser des connexions référentielles favorisant un accès plus rapide aux connaissances encyclopédiques. Cette « redondance complémentaire » (*ibid.* : 37) entre langue et image serait d'autant plus précieuse pour la compréhension en langue étrangère qu'elle permet de relier des éléments de sens. En outre, toujours concernant les textes narratifs, Mayer et Moreno ont souligné lors de leurs recherches l'effet bénéfique de la redondance sur l'apprentissage. Ils postulent ainsi que :

Les étudiants apprennent plus facilement dès lors que les parties correspondant à la narration et à l'animation sont présentées simultanément (...). La justification théorique est que les étudiants sont davantage capables de faire des connexions mentales quand les mots et les images sont dans la mémoire de travail en même temps.³⁸ (2002 : 95)

³⁸ « Students learn more deeply when corresponding portions of the narration and animation are presented at the same time [...]. The theoretical rationale is that learners are better able to make

Ces constats issus de la psychologie cognitive, renforcent une de nos hypothèses avancée au premier chapitre, à savoir que lors de la compréhension d'une scène marquée par la redondance entre la bande image et la bande son, les étudiants francophones obtiendraient de meilleurs résultats concernant la compréhension de l'espagnol oral face à d'autres types de rapport à condition que cette redondance ait lieu entre parole et images et dans un décor élémentaire. Nous tenterons de mettre en évidence lors de notre expérimentation le fait que la redondance entre la parole et l'image permette aussi une meilleure mémorisation à long terme.

La compréhension – que ce soit du langage oral, des textes écrits ou des documents multimédia – est le processus et le résultat de la construction d'une représentation, d'une élaboration de sens, réalisée dans l'esprit du compreneur à partir d'un énoncé dans un moment et dans un contexte précis. De ce fait, nous pouvons affirmer que toute activité de compréhension s'inscrit dans une situation de communication précise, motivée par un auteur qui souhaite transmettre un message à un compreneur, à travers un ou plusieurs énoncés, soit un discours. Dès lors qu'il s'agit d'un discours oral, la compréhension du message se voit déterminée non seulement par la langue, mais aussi par les particularités discursives de l'auteur, par la nature du texte dans lequel le discours s'inscrit et par les caractéristiques propres au compreneur. Tout ceci rend la tâche de la compréhension et, par conséquent, celle de la création de sens, complexe, surtout quand le compreneur est non natif. L'on se demandera alors quels sont les principes qui régissent le langage et le discours oral et dans quelle mesure les spécificités socio-pragmatiques de ce discours peuvent avoir un impact sur la construction de sens.

2. La dimension socio-pragmatique de la compréhension du langage oral

Il pourrait être accepté d'emblée que, face à un texte audiovisuel, l'interprétation d'un discours donné se résume à la compréhension de la suite des phrases successives qui le composent. Néanmoins, la complexité qui représente le fait d'interpréter les phrases isolément et la difficulté à réduire l'interprétation d'un discours à celle des phrases qui le composent, a mené certains linguistes à affirmer l'existence d'une unité linguistique supérieure à la phrase, le discours. « Dans cette optique, à la liste des unités linguistiques traditionnellement reconnues que sont le phonème (unité phonologique), le morphème (unité morphologique), le lexème (unité lexicale) et la phrase (unité syntaxique), il faut ajouter le discours » (Reboul et Moeschler, 1998 : 14).

D'après le philosophe Austin (1970), dans un discours, dès lors qu'une phrase est énoncée sérieusement, elle correspond au moins à l'accomplissement d'un acte locutif et d'un acte illocutif, parfois aussi à celui d'un acte perlocutif. L'acte locutif désigne l'énonciation dans son ensemble. Il comprend l'acte phonétique (l'auteur articule certains sons), l'acte phatique (il articule des mots déterminés de la langue dans une construction grammaticale) et l'acte rhétique (il utilise les mots selon une signification déterminée). Puis, l'acte illocutif se rapporte à l'action exécutée par un énoncé déterminé dans une situation de communication précise. Par cet énoncé, l'auteur recherche une intention communicative avec son compreneur et la concrétisation de cette action langagière aura des conséquences sur la suite du processus de communication et d'action. Enfin, l'acte perlocutif renvoie à l'effet que cet énoncé a sur celui qui l'entend (et le comprend), soit le compreneur.

Puis, Combettes (1978) affirme que la structure profonde du discours est fortement liée à sa thématisation. Ainsi, on distingue dans une phrase son thème (ce dont elle parle) et son rhème (ce qu'elle dit). Dès lors, ce qui importe au niveau du

discours, c'est l'enchaînement de la thématisation ou, autrement dit, la façon dont on passe d'un thème à l'autre (Reboul et Moeschler, 1998). Du point de vue de la compréhension, ce qui importe sera donc la capacité du compreneur à établir des liens entre les différentes représentations créées au fur et à mesure du déroulement du discours. Pour ce faire, il a été constaté par plusieurs linguistes que la présupposition est ce qui doit être accepté dans la communication pour que le message puisse être compris. Ducrot (1980) ajoute que les présuppositions constituent des informations en arrière-plan nécessaires, indispensables au succès de la communication. Elles constituent le fil conducteur du discours et ne peuvent pas être supprimées sans rompre la communication. Tout de même, nous soutenons, en accord avec Bustos Tovar (1997), que la fonction première du discours oral n'est pas de communiquer quelque chose mais d'établir un contact avec quelqu'un pour construire à partir de là « un monde commun » entre l'auteur et le compreneur.

Ainsi, en appliquant ces constats au langage oral, nous pouvons affirmer que dans une situation de communication, le processus de compréhension se voit façonné en fonction de différents types d'informations qui seront déterminés par les spécificités du texte, du contexte et du discours ainsi que les particularités propres au compreneur. En ce sens, nous allons approfondir, depuis un point de vue pragmatique, linguistique, mais aussi didactique, les spécificités des principaux actants de la compréhension de l'oral en langue étrangère. Plus concrètement, nous développerons les effets que la typologie du texte, la parole, le contexte d'énonciation et les compétences du compreneur entraînent sur la création de sens et le processus de compréhension. Nous traiterons ces effets sur la compréhension dans des situations spécifiques de compréhension de l'oral en langue étrangère en général et en espagnol langue étrangère en particulier.

2.1. Contexte, discours et texte

2.1.1. Oralité et variations linguistiques

Reprenant la définition de Chanfrault-Duchet (2002), nous postulons que l'oralité du langage est un ensemble de caractéristiques de la parole partagée par une communauté déployée dans des contextes ritualisés qui met en jeu « dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps ». En effet, comme il a été précisé, le langage oral est un langage vif, défini par l'irréversibilité, la fugacité et la rapidité du flux de parole qui met en jeu différentes sources multimodales (linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques). Les caractéristiques de l'espagnol oral ayant déjà été abordées dans le premier chapitre (voir « La triple structure de base du langage oral », page 25), nous nous intéresserons ici à l'oralité comme outil de représentation – et de compréhension – des situations de communication. Ces caractéristiques du langage oral ne se manifestent pas toujours de manière identique. L'oralité du langage suppose alors différentes « manières de parler », qui selon Halté, sont largement inconscientes et produisent « sans cesse des malentendus communicationnels, chacun fonctionnant en toute bonne foi dans les règles de son propre système » (2002 : 16).

Afin d'éviter ces malentendus, l'on a tendance (surtout dans les médias et l'enseignement) à se servir de la « langue standard », comprenant par là toute langue régie par un ensemble de règles phonétiques, morphosyntaxiques et lexicales accepté par une même société, par une norme sociale. Comme l'affirme Moreno Fernández, « *la existencia de un estándar obedece claramente a una demanda de la sociedad –no a una demanda de las lenguas– y su exigencia es un hecho en el ámbito de la enseñanza y, en general, para el uso público de la lengua* »³⁹ (2010 : 37). En ce sens, il ne faudra pas confondre langue standard – déterminée par une société – avec

³⁹ « L'existence d'un standard obéit clairement à une demande de la société - et non à une demande des langues - et son exigence est un fait dans le milieu de l'enseignement et, en général, pour l'usage public de la langue ». Traduction personnelle.

l'« espagnol général »⁴⁰ déterminé par le propre usage de la langue (Moreno Fernández, 2010). L'espagnol étant la langue officielle dans plus d'une vingtaine de pays (Resnick, 1981), il est difficile de parler d'une langue standard. Par ailleurs, certains linguistes ont même douté de son existence (Moreno Cabrera, 2000 ; Moreno Fernández, 2008) étant donné que la langue, et notamment la langue orale, subit de nombreuses modifications connues comme « variations linguistiques ». Évidemment, la connaissance de toutes ces variations serait inaccessible et inutile pour le compreneur non natif (et même pour le natif), mais des difficultés de compréhension pourraient être rencontrées si l'on élude d'emblée la relation entre des situations d'emploi de la langue et les variations qui leur sont liées. Car, en effet, toute situation de communication, ainsi que toute situation d'apprentissage d'une langue, s'inscrit inexorablement dans une de ses variations (Krashen, 1987 ; Larsen-Freeman et Long, 1991). Voyons donc – même si sommairement⁴¹ – la portée et l'impact que ces variations linguistiques peuvent avoir sur la compréhension du langage oral. Ces variations répondent au contexte d'énonciation ou à la nature de l'auteur du discours.

Parmi les variations propres au contexte d'énonciation nous retrouvons celles définies par la situation de communication et donc par le registre employé par l'auteur. Elles sont aussi connues sous le nom de « variations diaphasiques » ou « idiolectes ». Ainsi, « tout locuteur sélectionne le registre de ses interventions par un codage culturel implicite opérant au niveau du champ (ce qui se passe), de l'ensemble des relations entre les participants (le statut social et les rôles de chacun) [...] et de la fonction du texte en relation à l'acte social » (Cornaire, 1998 : 122). Il existe trois niveaux de langue : soutenu, courant ou familier. Si la familiarité avec le sujet semble être très bénéfique pour la compréhension du discours, la familiarité de la langue ne le serait pas pour autant de façon certaine. De fait, le langage familier – surtout à l'oral – se servirait de certains mots et expressions trop familières difficilement

⁴⁰ La « langue générale » comprendra des traits largement acceptés et partagés dans toute une communauté linguistique (système vocalique, lexique fondamental, bases de grammaire collectives).

⁴¹ Moreno Fernández (2010) propose dans son ouvrage *Las variedades lingüísticas de la lengua española y su enseñanza* (Madrid, Arco/Libros) une étude approfondie sur les différentes variations linguistiques de l'espagnol.

accessibles pour les compreneurs en langue étrangère. Nous signalons les expressions idiomatiques (comme *no dar crédito* ou *en un plis plas*), les expressions interactives (*o sea, eh, ¿sabes?*), les onomatopées (*¡bah !, ¡um !*), les circonlocutions (*no pocos*) ou les ellipses (*me gusta el cine, a Pablo no*).

Parmi les variations propres à l'auteur, nous retrouvons les variations socioculturelles ou diastratiques, les dialectales ou diatopiques et les historiques ou diachroniques (Leal Abad, 2008).

Les variations socioculturelles ou diastratiques sont façonnées par le milieu social propre à l'auteur, il est alors question de « sociolectes ». Parmi ceux-ci l'on distingue un niveau cultivé (utilisation d'un vocabulaire riche et des structures grammaticales élaborées), un niveau standard (utilisation correcte de la langue, sans de termes trop recherchés) et un niveau populaire (utilisation de la langue sans contraintes). C'est notamment la compréhension de ce dernier niveau, quasi exclusif du langage oral, qui peut poser le plus de difficultés. Nous soulignons certains traits caractéristiques comme l'assimilation ou la perte des consonnes et des voyelles ([*'ma ɫa'mao*] au lieu de [*me a ɫa 'ma ðo*] *ma llamao* au lieu de *me ha llamado*), la prononciation de /i/ au lieu de /e/ ([*bin 'ta na*] par [*ben 'ta na*]) et l'utilisation de vulgarismes (*ande* par *donde* ou *aiga* par *haya*).

Les variations dialectales ou diatopiques sont définies par la région géographique de l'auteur. En espagnol, les « dialectes » méridionaux provenant de l'Andalousie, de l'Extremadura, de Murcie, des îles Canaries ou de l'Amérique partagent de traits linguistiques différenciés de ceux caractéristiques des dialectes septentrionaux. Il s'agit par exemple des phénomènes comme le seseo (prononciation de /θ/ comme /s/, [*'si ne*] au lieu de [*'θi ne*]) ou le cas contraire, le ceceo (prononciation de /s/ comme /θ/, [*'o θo*] au lieu de [*'o so*]). Mais aussi, il est très commun de rencontrer l'aspiration de /x/ ([*'ka ha*] par [*'ka xa*]) ou la perte de la dernière consonne ([*ko 'me*] par [*ko 'mer*]).

Les variations historiques ou diachroniques sont marquées par l'époque de

l'auteur, il s'agit de « chronolectes ». En effet, chaque époque a la capacité de modifier la parole de manière assez nette. À ce sujet, Laparra souligne que « dans des situations de communication très proches, on observe des usages langagiers quelque peu différents à cinquante ans d'intervalle, aussi bien dans les médias qu'à l'école » (2002 : 34). Dans un discours en espagnol péninsulaire par exemple, rencontrer des mots comme *pardiez* (nom de Dieu) ou *guateque* (fête) pourrait poser des difficultés à un compreneur non natif du fait de leur époque d'utilisation (le Siècle d'Or espagnol et les années 1960, respectivement).

Comme nous venons de le voir, ces variations linguistiques peuvent se manifester à plusieurs niveaux : phonique, morphosyntaxique ou lexical. Considérant, à l'instar d'Alfonso et Jeldres (1999), que l'essence de l'oralité du langage réside dans son système phonique, segmental et suprasegmental⁴², et consciente, comme le rappellent Fayol et Gaonac'h, que « l'interprétation des discours oraux est très dépendante du rythme d'élocution et de la compétence rhétorique de celui qui les émet » (2003 : 6), nous souhaitons mettre l'accent sur l'impact que peuvent avoir sur la compréhension du langage oral deux autres variations inhérentes à l'auteur du discours : le débit de parole et l'élocution. En effet, que la vitesse du déroulement du langage oral ait un impact sur la compréhension en langue étrangère est un phénomène qui a été longuement étudié, mais il est certain que cet aspect ne met pas tout le monde d'accord. Conrad (1989) et Griffiths (1990) affirment que plus le débit de parole sera lent, plus le discours sera compréhensible pour les étudiants non natifs. Ils ont constaté que, face à un document en langue étrangère, lorsque le débit de parole diminue, la compréhension s'améliore et ceci à tous niveaux. Sur ce point, Blau (1990) et Rader (1990) divergent car leurs expérimentations respectives montrent que les variations de débit ne se traduisent pas par des améliorations significatives en compréhension. De plus, ils suggèrent de ne pas trop se préoccuper du débit des documents d'écoute et remarquent qu'il est tout aussi contre-productif de s'adresser aux étudiants avec un débit ralenti. Il semble, en effet, que la variation du débit ne

⁴² Ces systèmes ont été développés dans le premier chapitre. Voir « La triple structure de base du langage oral » (page 25).

soit pas trop significative pour les niveaux intermédiaires et avancés, même si elle pourrait s'avérer payante pour les niveaux débutants. Ceci trouverait son explication dans le fait que les niveaux débutants nécessitent plus de temps que les intermédiaires et les avancés pour décoder la langue, cette décodification, n'étant pas encore devenue pour eux un automatisme.

Comme nous l'avons vu plus haut, la chaîne sonore peut aussi souffrir certaines variations, comme des liaisons, des élisions ou des contractions, à cause du contact des sons entre eux. Ces phénomènes rendent plus complexe la décodification du message oral. Comme l'explique Santamaría Busto (2007 : 965) « *para los estudiantes de E/LE⁴³ el fenómeno de la sinalefa y otros enlaces resulta especialmente complicado, ya que no tienen adquirido el proceso de segmentación fónica del hablante nativo* »⁴⁴. Il est certain, donc, que la maîtrise des aspects phonétiques et prosodiques a un effet positif sur la compréhension de l'oral. Suivant Lhote « on n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître » (1995 : 28). Il paraît donc très bénéfique pour les locuteurs français de s'habituer le plus tôt possible à une véritable oralité de l'espagnol, et à tous ces phénomènes qui la rendent complexe.

2.1.2. Langage et discours pré-élaboré

Mais cette oralité « authentique » de l'espagnol (et de toute autre langue en général) recouvre un ample éventail de modèles ou prototypes et peut se présenter sous différents formats. Ces derniers peuvent aller de l'oral spontané (naturel, irréfléchi, elliptique, peu structuré, par exemple, une conversation) à l'écrit oralisé (bien structuré, réfléchi, normalement mémorisé ou récité, par exemple, une conférence). Ainsi, un autre type de langage se profile à cheval entre les deux, il s'agit du langage oral pré-élaboré.

⁴³ E/LE : espagnol langue étrangère

⁴⁴ « Pour les étudiants d'espagnol langue étrangère le phénomène de la synalèphe et d'autres enchaînements sont particulièrement complexes, étant donné qu'ils n'ont toujours pas acquis le processus de segmentation phonique propre au locuteur natif ». Traduction personnelle.

Suivant Gregory et Carroll (1978), nous comprenons le langage oral pré-élaboré comme la production orale⁴⁵ d'un texte écrit, généralement créé pour être énoncé et donner une impression de spontanéité. C'est le type de langage le plus utilisé dans les dispositifs de représentation audiovisuels. Dans cette situation de représentation, il reflète un « langage réel » (tout en étant fictif) qui implique un accord entre l'auteur et les supposées attentes du spectateur. Normalement, il s'agit d'un langage clair et simple, altéré seulement pour des besoins ponctuels du scénario, ce qui le rend très accessible. En ce sens, le langage oral pré-élaboré participera, dans une certaine mesure, à la neutralisation des variations linguistiques vues précédemment. Pour aborder les caractéristiques principales de ce langage, partons des quelques indications proposées par Chaume (2001) pour la création de ce langage. Nous remarquons, entre autres, une syntaxe simple, un lexique courant et une prononciation claire. Il conseille aussi de s'éloigner des dialectismes, cultismes et anachronismes, de maintenir un ordre grammatical canonique (sujet + verbe + compléments) et de privilégier l'utilisation des phrases courtes reliées par des connecteurs.

Étant donné que ce discours est prétendument spontané, et en même temps élaboré, il partage certaines caractéristiques avec le langage oral spontané mais aussi avec le langage écrit. Parmi les caractéristiques partagées avec le langage oral spontané lors de l'étape de production, nous mettons en exergue les suivantes :

Los fenómenos de relajación articulatoria propios del español oral espontáneo (nivel fonético), las concordancias agramaticales introducidas por los actores durante el rodaje (nivel morfológico), los mecanismos para imprimir discontinuidad al discurso y las dislocaciones sintácticas (nivel sintáctico), y el uso abundante de términos no normativos, palabras malsonantes y lenguaje coloquial (nivel léxico), entre otros rasgos⁴⁶. (Baños Piñero, 2009 : 411)

⁴⁵ Nous tenons à l'instar de Bustos Tovar (1996) à souligner la différence entre la transmission orale (élocution du langage) et la production orale (création du langage).

⁴⁶ « Les phénomènes de relaxation articulaire propres à l'espagnol oral spontané (niveau phonétique), les concordances agrammaticales introduites par les acteurs pendant le tournage (niveau morphologique), les mécanismes pour imprimer une discontinuité au discours et les dislocations

Toutefois, cherchant à ne pas ennuyer le compreneur de textes audiovisuels, Chaume rajoute que, « *los recursos de la coloquialidad encuentran su límite en la supresión de digresiones, redundancias, hipérbatos, anacolutos y dubitaciones* »⁴⁷ (ibid. : 80).

Puis, le langage oral pré-élaboré a aussi d'autres caractéristiques communes avec le langage écrit. Comme ce dernier, il peut être raisonné, corrigé, coordonné et véhiculer des contenus planifiés par l'auteur (Silva-Corvalán, 1996). Tous les deux répondent à une structure textuelle, souvent organisée à partir des liens logiques, et peuvent se manifester à travers les textes narratifs, descriptifs, etc. (Alfonso et Jeldres, 1999).

Néanmoins, pour ce qui est du processus de compréhension, il est évident que le compreneur du langage oral pré-élaboré est plus proche du compreneur du langage oral spontané que du lecteur du langage écrit. Comme le précise Jauregi Ondarra, « *el oyente carece de tiempo para analizar, evaluar e interpretar lo que se le está diciendo. El proceso de comprensión auditiva es rápido y espontáneo. El lector, por el contrario, dispone de tiempo para poder pensar y analizar lo que está leyendo* »⁴⁸ (2000 : 157).

En résumé, il peut être affirmé qu'une situation de communication matérialisée à partir du langage oral pré-élaboré intègre le processus de production du langage écrit et oral au processus de compréhension du langage oral. De ce fait, ce type de langage (certes, quelque peu éloigné du véritable langage spontané) offre au compreneur non natif un modèle de langue clair, intelligible, lisible et correct, devenant ainsi un facteur clé pour la compréhension.

syntaxiques (niveau syntaxique), et l'utilisation abondante de termes non normatifs, mots discordants et langage colloquial (niveau lexical), entre autres ». Traduction personnelle.

⁴⁷ « Les recours de la colloquialité trouvent leur limite dans la suppression de digressions, redondances, hyperbates, anacoluthes et hésitations ». Traduction personnelle.

⁴⁸ « L'auditeur manque de temps pour analyser, évaluer et interpréter ce qu'on lui dit. Le processus de compréhension auditive est rapide et spontané. Le lecteur, au contraire, dispose de temps pour pouvoir penser et analyser ce qu'il lit ». Traduction personnelle.

En outre, ce langage pré-élaboré détermine une communication unilatérale définie par Eldin comme « une communication n'impliquant pas de réciprocité, pas de message en retour » (1998 : 28). Dans cette situation de communication unilatérale, le compreneur assume que l'auteur s'adresse à lui même s'il n'a pas la possibilité d'intervenir ou de lui répondre. Mais ceci ne signifie pas que le compreneur soit passif et qu'il ne participe pas à la création de sens. Même si le compreneur n'intervient pas dans le déroulement du discours, il est censé garder un rôle actif et participer à la compréhension du message pour que puisse s'accomplir l'objectif prévu par l'auteur. Car, rappelons-nous, communiquer revient à accomplir des tâches (Vion, 2000) et c'est précisément la tâche envisagée qui déterminera le type de texte.

2.1.3. Nature et complexité des textes oraux

Pour le processus de création de sens, il est certain que la nature du texte dans lequel s'inscrit le discours à comprendre est déterminant. Nous appuyant sur les classifications de Petitjean (1989) et Schneuwly (1991) citées par Cornaire (1998 : 121), trois « typologies de typologies » de textes sont proposées : fonctionnelles, énonciatives et cognitives.

Les typologies fonctionnelles ont été établies à partir des fonctions du langage de Jakobson (1963). Nous y trouvons des textes : informatifs, incitatifs, expressifs, poétiques et ludiques. L'objectif du texte informatif est de renseigner et il peut se trouver par exemple dans les reportages ou les articles scientifiques. Le texte incitatif cherche à provoquer chez l'auditeur une réaction. Il peut être présent dans certaines annonces ou discours politiques. Le texte expressif véhicule la pensée et les émotions et il est facilement reconnaissable dans les récits d'événements, par exemple. Le texte poétique, quant à lui, maintient un étroit rapport avec l'esthétique, nous le trouvons dans les contes ou dans des bandes dessinées. Enfin, le texte ludique cherche à amuser à travers la langue, comme certains textes humoristiques. Ainsi, afin de créer

du sens, la reconnaissance de la fonction du texte est une des clés dont le compreneur peut se servir afin de tisser des liens entre les différentes informations.

De leur côté, les typologies énonciatives montrent l'importance des conditions d'énonciation, que sont, par exemple, les interlocuteurs, le temps et le lieu ou l'organisation du discours, sur la compréhension du message. À ce sujet, Caddéo et Jamet prétendent que le face-à-face (même à distance) favoriserait la compréhension grâce, entre autres, « à des indices non linguistiques, comme le mouvement des lèvres [...], les gestes, les mimiques, le contexte, etc. » (2013 : 105). Ce facteur favorisant la compréhension pourrait s'avérer cependant contre-productif du fait de l'expression spontanée d'un nombre considérable de face-à-face (interviews, débats, etc.).

Enfin, les typologies cognitives font référence à l'organisation des textes et à la manière dont leur structure a un impact sur la compréhension. Même si nous postulons que les textes narratifs favorisent le plus la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère, nous tenons à synthétiser les typologies cognitives du fait de la difficulté à isoler complètement un seul type de texte. Nous trouvons ainsi le texte narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif et le dialogal (Adam, 1987). Le texte narratif, comme il a été développé lors du premier chapitre, se caractérise par le déroulement d'événements dans l'espace et dans le temps. Le type descriptif présente une structure non pas linéaire mais hiérarchique, et nous pouvons le trouver dans les conversations ou dans les annonces publicitaires. Les textes argumentatifs sont structurés de façon à démontrer ou réfuter une thèse, comme par exemple dans les discours politiques. De leur côté, les textes explicatifs présentent comment les causes sont reliées aux faits, c'est le cas – comme notre étude – des travaux de la recherche scientifique. Enfin, le type dialogal suit les échanges de points de vue comme dans les débats ou les interviews. Malgré cette taxonomie, de grande utilité à l'heure de choisir des documents authentiques pour la pratique de la langue, il est largement admis que la grande difficulté reste à classer un texte donné dans une des catégories. Le plus souvent ne se trouvent que des traces de plusieurs types de textes.

Le sentiment que le compreneur éprouve vis-à-vis de la complexité du texte et de la situation de communication peut également avoir une répercussion directe sur le processus de compréhension de l'oral. Concernant la didactique des langues étrangères, il semble essentiel d'utiliser des textes selon un objectif d'apprentissage visé et non selon la difficulté linguistique du texte. À ce sujet, Cornaire avance que « les textes simplifiés ne préparent pas convenablement à comprendre un échange langagier authentique, ce qui déclenche alors chez les étudiants des sentiments de frustration, voire de colère lorsqu'ils se trouvent en situation réelle de communication » (1998 : 118). Cette thèse est soutenue par Aden, qui ratifie qu'« il est contre-productif d'attendre que les élèves disposent de moyens linguistiques élaborés pour leur donner accès à des textes profonds » (2008 : 38). En effet, la difficulté textuelle (non seulement linguistique) est un facteur clé pour la compréhension et pour la création du sens d'un discours. Brown (1995) prétend que certaines caractéristiques pourraient faciliter la compréhension d'un texte au-delà de la propre typologie, à savoir : un nombre limité de personnes bien définies, des relations spatiales simples, un ordre chronologique des événements bien respecté, un rapport entre les énoncés et enfin, la possibilité de relier aisément les nouvelles informations avec les connaissances antérieures⁴⁹.

Tous ces éléments relèvent de la *cohérence* du discours, développée entre autres par Charolles (1978). Celui-ci propose quatre méta-règles de cohérence même si cette notion est difficile à modéliser du fait des variables pragmatiques qui y interviennent :

- *Méta-règle de répétition* : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (*ibid.*, 14). Cette règle concerne l'usage anaphorique des descriptions définies.

⁴⁹ Comme nous le verrons dans la partie expérimentale, nous avons pris en compte ces caractéristiques lors du choix de nos documents expérimentaux.

- *Méta-règle de progression* : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (*ibid.*, 20).
- *Méta-règle de non-contradiction* : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » (*ibid.*, 31).
- *Méta-règle de relation* : « Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés » (*ibid.*, 31).

Dès lors, la cohérence entre les énoncés sera marquée par l'auteur du discours qui, à travers certains éléments et indices (voir les méta-règles ci-dessus), guidera le compreneur pour qu'il soit à même de mettre en relation ces éléments et parvienne *in fine* à construire du sens. Cette cohérence fait partie de la structure du discours qui est étroitement liée à la complexité des opérations de traitement de l'information mises en place par le compreneur (Lallement et Pierret, 2007). Ainsi, plus un compreneur sera amené (par l'auteur du discours ou par l'enseignant) à appréhender la cohérence de discours complexes, c'est-à-dire, à « aller chercher » cette cohérence et à la rétablir logiquement, plus son sentiment d'inconfort disparaîtra, le stimulant ainsi pour se confronter à des textes élaborés.

Mais pour comprendre des « textes profonds » (pour reprendre les termes d'Aden), au-delà de la cohérence, il faut prendre en compte aussi les conditions du déroulement du discours pour que les compreneurs ne soient pas surchargés rapidement d'information. Pour Caddéo et Jamet, « on sait que l'effort de compréhension est perçu comme différent par le locuteur s'il est dans une situation où il doit répondre (il y a un enjeu) ou s'il est en situation de simple auditeur. Cette position est apparemment plus confortable, car elle permettrait d'accepter une réception approximative » (2013 : 101). En d'autres termes, cette communication unilatérale, dont nous parlerons plus avant, supposerait une position de confort pour les compreneurs du fait qu'ils n'aient pas à réagir grâce à la subjectivité de la création

de sens à laquelle nous nous référerions dans le premier chapitre. Comme l'exprime Ducrot cité par Lebre-Peytard (1990 : 41), « l'interprétation d'un énoncé a un caractère inévitablement hypothétique, exprime une série de choix faits par le sujet interprétant » (1980 : 22). Mais même s'il semble indéniable que les compreneurs soient plus à l'aise en jouant le rôle de « compreneur » que celui d'« intertelocuteur », il nous semble, que dans une situation de communication donnée et face à un document comme, par exemple, un dispositif de représentation audiovisuel, il existera toujours un enjeu pour lui : créer du sens.

Après avoir mis en exergue les principales spécificités provenant du texte, du contexte et du discours pouvant avoir un effet sur l'activité de compréhension de l'oral, passons maintenant aux spécificités intrinsèques au compreneur les plus déterminantes pour ce processus cognitif.

2.2. Le compreneur « en situation »

Faisant suite aux théories, aussi bien psycholinguistiques que pragmatiques synthétisées plus haut, nous pouvons affirmer que les spécificités propres aux compreneurs ont donc un effet direct sur le processus de création de sens et de compréhension. Parmi les plus importantes, nous examinerons le niveau de compétence langagière, le degré de concentration et d'attention, le recours aux connaissances antérieures et la dimension affective.

2.2.1. Niveau de compétence langagière

Suite aux nombreuses recherches consacrées à ce sujet, il semble n'y avoir plus de doute concernant l'effet du niveau de compétence langagière sur la compréhension de l'oral. Les études menées par VanPatten (1989) ont montré que les compreneurs de plus faibles niveaux de langue se concentraient davantage sur les éléments chargés de sens que sur les morphèmes grammaticaux, par exemple (modèle descendant). Concernant les compreneurs de niveau plus avancé, il est démontré qu'ils s'appuient

aussi sur les éléments porteurs du sens, mais qu'ils sont capables de segmenter les mots et donc de mettre en place un modèle interactif de compréhension (ascendant et descendant). En effet, ayant un lexique mental très restreint, les débutants se servent d'autres éléments significatifs comme le contexte, l'environnement sonore ou la gestuelle (dans le cas des documents audiovisuels) pour combler le « vide linguistique ». Car, face à une grande masse d'information non décodée, la mémoire de travail, n'arrivant pas à toute la traiter, finirait par bloquer. De ce fait, plus le discours sera riche de ces éléments, plus il sera facile à comprendre. De leur côté, les compreneurs les plus avancés prêteraient moins attention à ces éléments significatifs à cause de leur relative maîtrise linguistique, mais ils y auraient recours en cas de difficulté. Il serait donc intéressant d'inciter ces compreneurs de niveaux intermédiaires ou avancés à ne pas les négliger, au risque de manquer des significations plus subtiles.

2.2.2. Degré de concentration et d'attention

Pour arriver à saisir les significations les plus subtiles, les compreneurs ont besoin d'un degré de concentration assez significatif car la réussite ou l'échec de la compréhension dépend en grande partie de l'attention. Comme il a été prouvé par O'Malley et *al.* (1989), face à une difficulté, les compreneurs « peu habiles », n'arrivant pas à maintenir un niveau d'attention et de concentration convenable, arrêtent immédiatement le processus de compréhension. *A contrario*, les « bons » compreneurs, éprouvant un manque conscient d'attention, sont capables de se réorienter vers leur objectif de compréhension. En outre, selon Oxford (1990), plus les objectifs sont bien définis, plus le degré d'attention augmente. Ceci est explicable par le fait que les étudiants peuvent diriger et modifier leur attention en fonction des attentes de compréhension. De ce fait, nous pouvons considérer que « l'attention intervient pour déterminer des priorités de traitement. L'attention effectue un choix dans l'ordre des traitements qu'il convient de mettre en œuvre à un moment donné » (Camus, 1996 : 25). Mais non seulement l'attention est chargée d'agencer les traitements cognitifs, mais elle détermine aussi l'information qui sera traitée. Car, face à une multitude

d'éléments porteurs du sens, il est presque impossible pour le compreneur de tous les saisir. Comme l'affirme Colle Quesada, « ce n'est pas la totalité de l'objet ou de la situation [de compréhension] qui est traitée mais uniquement les saillances, *i.e.*, les éléments sur lesquels s'est focalisée l'attention » (2014 : 83).

Ce phénomène de sélection de l'information est justifiable dès lors que ces éléments porteurs du sens sont disposés, avant d'être traités, dans la mémoire de travail. Cette mémoire ou « état », comme nous l'avons explicité précédemment, ne peut contenir qu'une quantité limitée d'information et pendant un laps de temps très bref. Ainsi, James (1986), qui s'intéresse à l'effet de la longueur des textes sur l'attention des compreneurs, affirme que face au langage oral en langue étrangère, les compreneurs ne peuvent pas assurer un niveau d'attention correct pendant plus de trois minutes, et ce à cause de la surcharge de la mémoire de travail. Nous approfondirons cet aspect de l'attention dans la partie consacrée aux stratégies d'apprentissage.

2.2.3. Recours aux connaissances antérieures

Comme nous venons de le voir, l'attention est primordiale pour mener à bien le processus de création du sens, mais, pour comprendre un discours, il ne suffit pas d'être attentif, les connaissances antérieures vont jouer aussi un rôle capital. Cornaire stipule que « l'étudiant ne peut traiter des données de façon significative qu'en établissant des liens entre ses connaissances en mémoire, et il est donc important qu'il sache utiliser ces connaissances » (1998 : 89). Pour affirmer ceci, Cornaire se base sur une étude réalisée par Schmidt-Rinehart (1994) avec des étudiants en espagnol à l'université, qui démontre que les connaissances antérieures sur un sujet précis peuvent faciliter la compréhension d'un texte portant sur ce même sujet. Mis à part le facteur « prédictif » où le compreneur anticipe ce qu'il va entendre (car il connaît le sujet), une autre explication à ce phénomène serait celle donnée par Van den Broek (1994), cité par Spanghero-Gaillard (2008 : 63). Selon lui, l'activation des inférences (voir *supra*) reposerait sur ces connaissances antérieures élaborées et emmagasinées par

chaque individu tout au long de sa vie et au contact d'un milieu social. Ainsi, face à des difficultés linguistiques, le compreneur peut faire appel à ses propres connaissances pour déduire le sens d'un message incompris, à partir de la mise en place de stratégies compensatoires, comme l'inférence. Ce terme introduit par Grice (1979), est le processus logique qui, à partir d'un certain nombre d'informations connues (les prémisses), en implique de nouvelles (la/les conclusion/s). Si les informations d'où part le processus, les prémisses, sont vraies, alors les conclusions qu'il en tire le sont aussi. Dans cette mesure, les implicatures conversationnelles⁵⁰ peuvent donner lieu à des erreurs ou à des malentendus et la théorie gricéenne permet de rendre compte tout à la fois du succès de la communication (notamment de la communication implicite) et de son échec. Lors d'un échec de la communication (un malentendu), l'implicature conversationnelle à laquelle le processus inférentiel a abouti est annulée. A cet égard, Sperber et Wilson (1995), supposent que tout ce que nous lisons ou entendons contient des énoncés qui constituent du sens, qu'ils sont pertinents entre eux et qu'ils forment un ensemble cohérent. Ils proposent la *Relevance Theory*⁵¹ et pensent que l'implicature conversationnelle est comprise par les compreneurs en sélectionnant simplement les caractéristiques pertinentes du contexte et en reconnaissant tout ce que le locuteur dit d'important pour la conversation. Lorsque les compreneurs donnent du sens à un texte, ils interprètent les connexions entre les énoncés et font des inférences en s'appuyant sur leurs propres connaissances du monde. Sperber et Wilson pensent que le but de la communication n'est pas de reproduire les pensées mais d'élargir les environnements cognitifs mutuels. En résumé, cette déduction va se voir définie, d'un côté, par le respect ou pas des maximes de communication⁵² de la part de l'auteur et, d'un autre côté, par le

⁵⁰ Grice (1979) affirme qu'il existe une différence entre ce qui est dit (la signification linguistique conventionnelle de la phrase) et ce qui est transmis ou communiqué (l'interprétation de l'énoncé). La signification est ce qui est dit, l'implicature est ce qui est communiqué, et ce qui est communiqué est différent de ce qui est dit.

⁵¹ Théorie de la pertinence. Traduction personnelle.

⁵² Quatre maximes sont proposées par Grice (1979), supposées être respectées ou exploitées par les interlocuteurs :

1. La maxime de quantité, la contribution d'un locuteur contient autant d'information qu'il est nécessaire dans la situation et pas plus.
2. La maxime de qualité qui suppose la sincérité du locuteur qui ne doit pas mentir et doit avoir de bonnes raisons d'affirmer ce qu'il affirme.

processus cognitif mis en place par le propre compreneur. Toutefois, il n'est pas évident pour les compreneurs d'une langue étrangère de faire appel à l'inférence pour surmonter des difficultés de compréhension, étant donné qu'ils ressentent constamment le besoin inéluctable de tout comprendre. La dimension affective, souvent délaissée, retrouve à ce moment toute sa valeur dans le processus de création du sens.

2.2.4. Dimension affective et attitudinale

Il a longtemps été admis dans l'enseignement des langues étrangères que les compreneurs sont rapidement découragés face à des mots inconnus ou à des passages dont le sens n'aurait pas été compris exhaustivement. En effet, pour les locuteurs non natifs, hormis les niveaux avancés, la confrontation à des textes oraux en langue étrangère est inéluctablement anxiogène. Comme nous l'avons vu précédemment, le type d'interaction texte-comprenneur a un grand impact sur la confiance du compreneur. Il semblerait que devant un discours sans interaction requise (unilatéral), les compreneurs soient placés dans une situation plus confortable vis-à-vis de leur compréhension. La confiance en soi serait donc, pour eux, un facteur essentiel au bon déroulement du processus de création du sens. Dimension cognitive et dimension affective seraient ainsi étroitement liées.

L'attitude du compreneur lors d'une situation de communication est ainsi déterminée par une dimension affective, formée par les sentiments, les croyances ou les émotions des locuteurs. Comme le ratifie le Cadre Européen Commun des Références pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), dorénavant CECRL :

3. La maxime de relation (ou pertinence) qui impose que l'on parle à propos (en relation avec ses propres énoncés précédents et ceux des autres).

4. La maxime de manière qui veut que l'on s'exprime clairement, et autant que possible, sans ambiguïté, en respectant l'ordre dans lequel les informations doivent être données pour être compris (par exemple, l'ordre chronologique lorsque l'on rapporte une suite d'événements).

L'activité de communication des utilisateurs/étudiants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité.

Même si elle peut être conditionnée par des facteurs externes, comme par exemple la reconnaissance sociale, la dimension affective est essentiellement intrinsèque à chaque individu. Dans le cas qui nous incombe, la compréhension de l'oral en langue étrangère peut se voir favorisée, entre autres, par la relation que l'étudiant entretient avec la langue cible. De ce fait, même si, concernant la compréhension de l'oral, la parenté du français et de l'espagnol ne serait pas aussi transparente qu'à l'écrit, elle fonctionnerait comme un facteur motivant grâce, entre autres, aux aspects interculturels ou à la proximité géographique. Elle pourrait ainsi avoir un effet positif sur l'attitude des compreneurs face à la compréhension d'un discours en espagnol.

D'après cette synthèse des recherches concernant les spécificités socio-pragmatiques du langage oral, nous postulons qu'il s'avère très judicieux de pousser les étudiants d'espagnol langue étrangère à se confronter à des situations de communication réelles à travers des documents authentiques comme le sont les dispositifs de représentation audiovisuels. Ainsi, après avoir traité les aspects psycholinguistiques et socio-pragmatiques les plus importants concernant la compréhension de l'oral, nous allons poursuivre notre étude en nous intéressant à la façon dont cette habileté peut être apprise ou enseignée en cours d'espagnol langue étrangère.

3. L'enseignement de la compréhension de l'oral en langue étrangère

Comme nous l'avons vu, la transversalité de la compréhension de l'oral fait de son exploration une activité certainement hasardeuse, mais son apprentissage/enseignement a néanmoins suscité, tout au long de ces quarante dernières années, l'intérêt de multiples chercheurs.

Les recherches s'intéressant à la compréhension de l'oral en langue étrangère confirment aujourd'hui que ce processus cognitif est l'une des étapes les plus fondamentales de la communication langagière. Rivers (1966), clairvoyante, avance que la production orale ne constitue pas en soi une communication tant que ce qui est dit n'est pas compris par une autre personne. Il est certain que production et compréhension sont deux processus indissociables et interdépendants dans la communication langagière ; cependant, c'est la production qui a longtemps pris le dessus dans l'enseignement des langues étrangères. Ceci pourrait trouver son explication dans le fait que la compréhension (surtout de l'oral) a été depuis longtemps envisagée, à tort, comme une compétence passive et donc apprise par « osmose ». Avec le temps, l'attention portée à cette compétence s'est vue accentuée et, dans les années 1970 et 1980, elle a peu à peu cheminé vers un statut fondamental favorisé par le développement des compétences pragmatiques dans l'enseignement des langues étrangères (Ur : 1984 ; Rixon : 1986 ; Anderson & Lynch : 1988). Mais les recherches en pragmatique ne sont pas les seules à avoir poussé le développement de la compréhension de l'oral. Richards (1985 : 189) affirme que les recherches en psycholinguistique, sémantique et sciences cognitives ont modifié favorablement l'image de la compréhension de l'oral. Toutes ces recherches ont mis en évidence la complexité des étapes impliquées dans ce processus (Lynch, 1998) et il a été admis que, pour comprendre un message oral, le compreneur doit intégrer de l'information provenant de différentes sources d'ordre : phonétique, prosodique, lexicale, syntaxique, sémantique ou pragmatique. De ce fait, la définition de la compréhension de l'oral en tant que compétence passive, s'est vue

définitivement dépassée dans les années 1990 à la faveur d'une caractérisation active (Rost, 1990, 1991). De plus, le récent essor des nouvelles technologies a renouvelé l'enseignement de la compréhension de l'oral à partir des documents authentiques, et notamment des supports vidéo. Comme certains s'accordent à dire (Compte, 1993 ; Rubin 1994), l'utilisation de ces types de support(s) aurait un effet bénéfique sur les facteurs attentionnels et l'interprétation du message et favoriserait la pratique de cette compétence grâce à la variété des documents, des modes de présentation ou des modèles de langue qu'elle offre. En conséquence, l'usage des vidéos en cours de langue étrangère permettrait d'améliorer la capacité des étudiants à mieux comprendre cette langue. Il s'agit là d'une des suppositions de base dans la construction de notre objet d'étude.

Pour avoir un clair panorama de l'évolution de l'enseignement de la compréhension de l'oral en espagnol, nous remonterons dans le temps pour synthétiser l'évolution des différentes méthodologies et supports, essentiels à notre perspective nettement didactique. Enfin, nous nous intéresserons aux recherches menées sur les stratégies d'apprentissage, et plus concrètement les stratégies de compréhension de l'oral. En effet, comme nous l'avons vu, la compréhension est une étape essentielle de la communication qui précède souvent l'expression et qui met en œuvre des capacités intellectuelles variées comme le repérage d'indices, la recherche d'une information, la sélection d'une information parmi d'autres, ou le regroupement de plusieurs informations, inférences, etc. (Tagliante, 2005). Connaître ces techniques d'apprentissage favorisant chacune des capacités intellectuelles, entraîne donc une meilleure disposition pour enseigner l'habileté de la compréhension de l'oral en espagnol, ce qui nous occupe ici.

3.1. La compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : méthodologies et supports

L'enseignement des langues étrangères s'est très vite appuyé sur les recherches menées dans le champ de la linguistique. En effet, ces recherches théoriques ont trouvé leur application pratique, entre autres, dans les études concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, cette discipline que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de « linguistique appliquée » a commencé à se développer au milieu du XX^e siècle. Santos Gargallo l'a définie comme : « *una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística* »⁵³ (1999 : 10). Il est donc essentiel de bien distinguer la théorie de la pratique, car si la théorie linguistique s'intéresse aux propriétés générales des langues et détermine la forme de la grammaire, la méthodologie s'intéresse à l'ensemble des procédés d'analyse cherchant à définir les règles de cette langue (Marcos Marín et Sánchez Lobato, 1991). Ainsi, parallèlement à l'évolution de la linguistique, mais aussi de la psychologie et d'autres champs épistémologiques, les méthodes et les approches⁵⁴ ont aussi subi des changements importants. Dans cette partie, nous allons approfondir la linguistique appliquée à l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, et plus concrètement la place que l'enseignement de la compréhension de l'oral a occupée dans ces méthodologies appliquées à l'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

⁵³ « Une discipline scientifique, médiatrice entre le champ de l'activité théorique et pratique, interdisciplinaire et éducative, orientée vers la résolution des problèmes que pose l'utilisation du langage au sein d'une communauté linguistique ». Traduction personnelle.

⁵⁴ Selon le dictionnaire en ligne des termes clés de l'espagnol langue étrangère du Centro Virtual Cervantes (ouvrage de référence pour tous les professionnels de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère qui cherchent à favoriser la systématisation progressive de la terminologie et à divulguer les recherches les plus importantes menées dans ce domaine) :

- Une « méthode » est un ensemble de procédés, établi à partir d'une approche spécifique pour déterminer les programmes, les objectifs, le contenu, les techniques de travail, les types d'activités et les rôles et fonctions respectives des enseignants, des étudiants et des matériaux didactiques.
- Une « approche » est la conception de la nature de la langue qui sous-tend, de façon plus ou moins explicite, toute pratique didactique. Les approches sont basées sur quelques principes théoriques issus de certaines théories du langage et de l'apprentissage de la langue. Aujourd'hui, il est courant d'utiliser le terme « approche » pour désigner à la fois l'approche et la méthode.

Source : dictionnaire en ligne des termes clé d'ELE. Centro Virtual Cervantes,

3.1.1. Méthodologie de grammaire-traduction

Grâce à la révolution industrielle et au développement des communications, à la fin du XIX^e siècle, de nouveaux besoins basés sur les échanges sociaux et commerciaux ont vu le jour, provoquant l'essor de l'apprentissage des langues dites « modernes » dans les établissements scolaires. Basée sur l'enseignement traditionnel des langues « classiques », la méthodologie prédominante dans l'enseignement des langues étrangères a été à cette époque celle de la grammaire et de la traduction. Cette méthodologie, axée sur les exercices de traduction de l'espagnol vers la langue source (version) et de la langue source vers l'espagnol (thème), était basée sur les textes littéraires, n'accordant aucune place à l'apprentissage de l'oral. En effet, la compréhension de l'oral était ici conçue comme une habileté dite « passive », s'assimilant au fur et à mesure que l'étudiant acquérait les structures grammaticales.

3.1.2. Méthodologie audio-orale et structuro-globale audiovisuelle

Puis, au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, impulsés par le linguiste Bloomfield, le structuralisme (basé sur les modèles et les structures linguistiques) et la psychologie behavioriste (basée sur le conditionnement humain) donnent lieu aux méthodologies audio-orale et structuro-globale audiovisuelle. Toutes les deux se fondent, dans l'enseignement de l'espagnol, sur des exercices structuraux et de mémorisation des modèles de langue orale. La méthodologie audio-orale (MAO) est donc pionnière dans ce changement de direction. L'écrit, et *a fortiori* la grammaire, passent à l'arrière plan et cèdent la place (dominante) aux échanges oraux pratiqués pour la plupart à partir de modèles linguistiques enregistrés sur bandes magnétiques. Les étudiants se contentent d'imiter les modèles (réutilisation des éléments appris) et finissent par créer des habitudes et des automatismes. Même si l'enseignement de l'oral, et de la compréhension, prend une véritable place dans l'enseignement de

l'espagnol langue étrangère, il est essentiel de remarquer que cette méthodologie a le grand inconvénient de délaisser l'improvisation ou le langage spontané.

À partir des années 1960 et 1970, l'image prend le devant de la scène et, accompagnée par le son, dépasse la méthodologie audio-orale, donnant ainsi naissance aux méthodologies audio-visuelles. La méthodologie phare de ce nouveau courant sera dénommée, par le phonéticien croate Guberina, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Guberina (1965), partant de la *Gestalt Théory* (voir *supra*) sera le premier à présenter la langue comme un moyen de communication dont l'apprentissage doit être orienté vers la compréhension du sens global de la structure. Cet apprentissage, facilité par les canaux audio et visuel, est basé sur l'écoute et la lecture des dialogues pédagogiques accompagnés de dessins de la « vie quotidienne » représentant en images ces dialogues.

Fortement développée en France, entre autres, par Rivenc, elle ne tardera pas à traverser la frontière et à s'imposer aussi en Espagne face à d'autres méthodologies. Ainsi, à l'instar de *Voix et Images de France*, créé par Rivenc et Guberina (1962), le manuel *Vida y diálogos de España* (Rojo Sastre, Rivenc et Ferrer : 1976) voit le jour au cours des années 1970. Les leçons de ces manuels sont divisées en cinq grandes parties : l'écoute du dialogue accompagnée d'images fixes, la répétition et la mémorisation des dialogues, la réutilisation des nouveaux éléments dans des situations similaires, la réalisation d'exercices structuraux pour fixer les structures grammaticales et enfin la transposition où les étudiants réutilisent le lexique et la grammaire à travers des conversations dirigées ou libres (Cornaire, 1998 : 18). Nous pouvons donc affirmer que la SGAV, véritable (r)évolution didactique à son époque, a été construite sur de solides réflexions et recherches linguistiques et didactiques menées par de grands spécialistes en la matière. Toutefois, la simplicité et les répétitions des dialogues ancrés dans un seul champ sémantique rendent parfois ces dialogues lourds et artificiels. En d'autres termes, les modèles de langue proposés étaient relativement loin de l'espagnol natif. Voici la traduction d'un dialogue

pédagogique extrait du deuxième niveau de *Vida y diálogos de España*, particulièrement peu naturel. Deux amis parlent dans la rue :

Andrés : À quelle heure on se retrouve cet après-midi ?

Felisa : Quand tu veux.

Andrés : J'irai à 6 heures par le chemin qui monte depuis le village jusqu'à la pinède.

Tu sais lequel c'est ?

Felisa : Non, il y en a deux, je ne sais pas lequel c'est des deux.

Andrés : C'est le chemin qui croise la route qui descend du château jusqu'à la vallée.

Felisa : Je vois lequel c'est. Je viendrai à six heures et demie par le chemin qui descend de la montagne jusqu'à la route.

Andrés : Bien, donc je t'attendrai à l'ombre près de la fontaine du frêne.

Outre leur manque de naturel, on peut reprocher à ces situations trop stéréotypées de brouiller un véritable contenu socioculturel. Malgré cela, il est certain que cette méthodologie, axée sur la compréhension de l'oral à partir des supports audiovisuels, a le mérite d'être l'une des premières à avoir abordé l'apprentissage de la langue comme un outil de communication avec des natifs dans la vie de tous les jours.

3.1.3. Les approches communicatives

Dans la continuité de ce souci de privilégier les échanges avec des natifs, dans les années 1980, se popularisent les approches dites communicatives qui, se basant sur l'utilisation de la langue et sur la pragmatique, cherchent à conduire l'étudiant vers une authentique compétence de communication. Ce concept de compétence de communication a été introduit par Hymes (1971) ; selon ce dernier, les membres d'une communauté linguistique partageraient un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, soit une compétence de communication. Canale et Swain (1980) définissent cette même compétence en incluant quatre compétences principales : la compétence grammaticale (qui fait référence à la maîtrise du code linguistique), la compétence socioculturelle (qui inclut la connaissance des règles sociales dans un groupe donné), la compétence discursive (basée sur la maîtrise de la combinaison de

formes grammaticales et du sens pour atteindre la cohésion d'un texte) et enfin, la compétence stratégique (qui vise à maîtriser les stratégies de communication verbales et non-verbales utilisées pour compenser une rupture de communication).

À partir de cette définition, les concepteurs de matériel didactique élaborent des activités très variées, ancrées sur de nouveaux supports pédagogiques dont le plus signifiant, sans aucun doute, est le document authentique. Ce nouveau support résout le grand inconvénient des méthodologies précédentes, c'est-à-dire le manque de naturel des modèles de langue. Le document authentique sera choisi suivant les besoins des étudiants ; ainsi, plutôt que la difficulté du document, ce sera la difficulté de la tâche qu'il faudra harmoniser avec le niveau des étudiants. Concernant ce niveau de maîtrise de la langue des étudiants, un travail titanesque a été mené par une commission de spécialistes au sein du Conseil de l'Europe. Ces spécialistes en didactique des langues étrangères ont rédigé le Niveau Seuil ou *The Threshold Level* (Van Ek, 1975). Son équivalent en espagnol, *el Nivel Umbral* (Slagter, 1979), sert à définir le degré minimal de maîtrise d'espagnol langue étrangère qu'un étudiant doit acquérir pour pouvoir l'utiliser lors de situations quotidiennes portant sur des sujets familiers. Ce niveau seuil sera utilisé lors de l'élaboration des programmes et des diplômes de langue et se verra consacré par la rédaction en 2001 du Cadre Européen de Référence pour les Langues.

3.1.4. La perspective actionnelle

À cette époque, le Conseil de l'Europe, soucieux de favoriser le respect et le développement d'une diversité culturelle et linguistique appartenant à une même communauté, l'Europe, fait le pari d'éduquer et de former des personnes plurilingues pouvant non seulement communiquer entre elles mais aussi agir ensemble. De ce fait, la dimension linguistique se voit largement devancée par une dimension sociale et même politique :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'étudiant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Selon le dictionnaire des termes clés de l'ELE du *Centro Virtual Cervantes*, une tâche est un stimulant pour l'apprentissage qui consiste en l'utilisation de la langue pour la réalisation d'une activité dans une salle de cours, représentative de celles que l'on pourrait accomplir en dehors de celle-ci. Mais, pour accomplir une tâche, et suivant les approches communicatives, les étudiants doivent acquérir des compétences. La perspective actionnelle s'approprie donc la compétence dite communicative et établit une nouvelle catégorisation en trois compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Puis, concernant les habiletés, dans son souci de promotion de « l'agir ensemble », le CECRL ajoute à celle de compréhension et celle de production celle d'interaction. Mais sans aucun doute, l'apport le plus significatif du CECRL a été la définition des niveaux linguistiques de référence divisés en six stades allant de A1 (niveau introductif ou de découverte) à C2 (niveau maîtrise). Nous y reviendrons lors de la deuxième partie de notre travail concernant l'étude expérimentale, mais, à titre d'exemple, voici les descripteurs concernant la compréhension générale de l'oral pour les niveaux concernant notre étude, B1 et B2⁵⁵.

B1 : « Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte ».

⁵⁵ Tous les descripteurs détaillés concernant la compréhension de l'oral des niveaux B1 et B2 sont consultables dans les annexes, page 338.

B2 : « Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard ».

De son côté, suivant les recommandations du CECRL, l'*Instituto Cervantes* a publié en 2006 le *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*⁵⁶ (désormais PCIC). Ce vaste ouvrage définit les six niveaux de référence de l'espagnol servant de base pour tout programme d'enseignement de l'espagnol. Concernant la compréhension des textes oraux (et écrits) dans la rubrique « Relation d'objectifs B1-B2. L'étudiant comme acteur social », nous lisons⁵⁷ :

- Faire face à des textes oraux ou écrits sur des sujets en rapport avec ses intérêts, ses goûts et ses préférences et avec son champ de spécialité.
- Reconnaître les conventions du genre connues (par le transfert des connaissances d'autres langues et cultures) et identifier celles qui seraient propres à la culture hispanique.
- Identifier, dans les textes, les propositions contenant les idées principales et les différencier de celles contenant des détails.
- Transférer l'information transmise dans un texte : les idées principales et secondaires, et les relations hiérarchiques établies entre elles.
- Émettre des jugements de valeur sur les textes oraux et écrits auxquels l'étudiant doit faire face.

Les textes présentent les caractéristiques suivantes :

- Ils sont adressés à un compreneur ayant des études minimales.

⁵⁶ En 2006, l'*Instituto Cervantes* a adopté les standards de compétence linguistique proposés par le CECRL avec la publication d'une nouvelle version du *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Ainsi, la première version de cet ouvrage publiée en 1994 a été modifiée et actualisée afin de garantir la cohérence avec la planification linguistique du reste de langues européennes. Il est disponible en ligne : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Consulté le 4 mars 2015.

⁵⁷ Pour consulter la description générale des deux niveaux, voir annexes, page 340.

- Ils ont une structure claire, du point de vue de la forme et du contenu.
- L'information est généralement explicite, mais elle peut être implicite s'il est facile de comprendre le sens.
- La plupart des textes auront été écrits principalement par des locuteurs natifs et leur compréhension peut exiger une certaine familiarité avec des caractéristiques propres à une culture étrangère.
- Ils sont présentés dans un format accessible ; s'il s'agit de textes manuscrits ou imprimés, selon le cas, ils contiendront des titres, sous-titres, etc. ; s'il s'agit de textes oraux, les distorsions acoustiques seront minimales, ils présenteront une prononciation standard ou proche du standard et le rythme de la parole ne sera pas trop élevé ». Traduction personnelle.

De nos jours, aucune méthode ou approche n'est considérée comme unanimement pertinente ou valable pour tous les types de contexte d'enseignement. Martín Peris (1996) a dénommé cette situation actuelle comme un « au-delà de la méthode » où l'enseignant doit être capable d'ajuster sa pratique d'enseignement aux conditions dans lesquelles l'apprentissage aura lieu. Face à cet éclecticisme, les descripteurs de maîtrise d'une langue proposés par le CECRL, tout comme les indicateurs déterminant un seuil convenable des savoirs et des connaissances en espagnol établis par le PCIC, sont deux outils très précieux pour les enseignants d'espagnol langue étrangère. Non seulement, ils servent à régulariser et à harmoniser l'enseignement de cette langue⁵⁸, mais aussi à guider les enseignants en vue de la mise en place de stratégies d'apprentissage. En d'autres termes, grâce aux descripteurs et aux indicateurs propres à chaque niveau, les enseignants peuvent incorporer dans leur pratique d'enseignement des techniques clés permettant aux étudiants de se servir de stratégies pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Concernant notre objet d'étude, ce sont les stratégies d'apprentissage et de compréhension de l'oral que nous

⁵⁸ Rappelons que selon le site du ministère espagnol des affaires étrangères, l'espagnol, étudié par plus de 40 millions d'étudiants dans plus de 90 pays, est la deuxième langue la plus étudiée au monde après l'anglais. Source : http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/2014_IDIOMA_FR.pdf. Consulté le 4 mars 2015.

allons aborder à présent, car, rappelons-nous, nous nous intéressons ici à l'apprentissage/enseignement de la compréhension de l'oral en espagnol et non à son évaluation.

3.2. Stratégies d'apprentissage et de compréhension de l'oral

Comme nous l'avons vu auparavant, la compréhension de l'oral en langue étrangère est une activité laborieuse et active de création du sens au moyen de laquelle un individu doit parvenir à élaborer une représentation logique du message reçu à partir de ses propres connaissances antérieures et du traitement d'une série de signes qu'il perçoit sous différentes formes multimodales. Lorsque la langue étrangère n'est pas encore bien maîtrisée, cette activité peut être atteinte grâce à la mise en place d'une série de micro-habiletés ou de stratégies contrôlées, comme par exemple anticiper, reconnaître, sélectionner, inférer, interpréter et retenir. L'analyse de ces stratégies et de leur pratique en cours de langue étrangère complètera notre réflexion sur le processus de compréhension de l'oral en tant que création du sens au niveau didactique et nous apportera de nouvelles pistes de réflexion concernant l'apprentissage/enseignement de ce processus.

Wolff (1998), cité par Martín Leralta (2009 : 15), signale que les stratégies d'apprentissage répondent à trois niveaux spécifiques : psychologique, didactique et technique-culturel. Au niveau psychologique, les stratégies servent à mettre en place des actions complexes, comme le sont les opérations de résolution des problèmes. Puis, au niveau didactique, les stratégies sont des manières d'agir planifiées par les étudiants pouvant être mises en marche plus ou moins consciemment. Enfin, le niveau technique-culturel se réfère aux stratégies comme des techniques générales acquises pendant la socialisation pour le maniement de l'information.

Plus concrètement, concernant le milieu universitaire, Parmentier et Romainville, enseignants-chercheurs en psychopédagogie, soulignent que « les

stratégies ne sont pas accidentelles : l'étudiant les met en œuvre pour atteindre un but, un objectif défini en termes de processus, de résultat ou de performance. Enfin, une stratégie est plus une séquence d'actions qu'un événement isolé » (1998 : 75).

À l'intérieur du concept de « stratégie d'apprentissage », certains auteurs se sont intéressés aux stratégies propres à l'apprentissage de langues étrangères. Remarquons que l'usager d'une de ces langues va devoir se servir de ces stratégies pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pouvoir ainsi communiquer dans une langue qu'il n'a pas apprise naturellement. Les stratégies propres à l'apprentissage d'une langue étrangère, dont l'objectif est, précisément, d'apprendre un mot, une expression, une structure grammaticale, etc., se distinguent des stratégies de communication dont l'intention est tout simplement de comprendre ou de se faire comprendre en langue étrangère. Comme le signale Cyr, « la stratégie de communication ne contribue pas nécessairement à l'apprentissage et il ne faut pas confondre les deux intentions et présumer qu'elles se réalisent en concomitance » (1998 : 62). Malgré cela, cette distinction semble bien trop stricte si l'on considère, à l'instar de Frauentfelder et de Porquier (1979), qu'une situation de communication peut toujours être une situation potentielle d'apprentissage, même si ceci n'était pas l'intention de départ de l'étudiant. Afin d'éviter l'ambiguïté des limites entre stratégie d'apprentissage et de communication, certains auteurs ont opté pour l'expression « stratégies de l'étudiant » (Wenden, 1991 ; Cohen, 1998), comprenant ainsi toutes les stratégies que l'étudiant peut mettre en place au-delà du contexte d'acquisition de la langue, de la finalité de la stratégie ou de la tâche. Nous optons pour maintenir ici celle de « stratégie d'apprentissage », concept pouvant inclure les stratégies de communication donnant lieu à un apprentissage.

3.2.1. Pour une classification des stratégies d'apprentissage et de compréhension de l'oral

Concernant les principaux auteurs ayant étudié les stratégies d'apprentissage propres à l'acquisition d'une langue étrangère, nous remarquons les recherches

menées par Rubin (1989), Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990). La classification de ces derniers est considérée par beaucoup comme la plus opérationnelle et utilisable en cours, du fait qu'elle privilégie les processus mentaux sous-jacents à l'utilisation des stratégies, plutôt qu'une identification pointilleuse des stratégies. Ceci permet une intégration des stratégies dans une catégorie déterminée dont les trois types proposés sont : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies métacognitives impliquent, entre autres, une réflexion, un recul, sur le processus d'apprentissage. Ils distinguent par exemple l'anticipation, l'attention générale et sélective ou encore l'autogestion. Puis, les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la langue : soit une manipulation mentale ou physique de la langue étudiée, soit une application des techniques propres à l'exécution d'une tâche. Nous retrouvons, par exemple, le classement ou regroupement, la prise de notes, la déduction, le transfert de connaissances ou l'inférence. Enfin, les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres et le contrôle de la dimension affective durant l'apprentissage. Suivant la classification d'O'Malley et Chamot (1990), reprise par Cyr (1998), nous proposons à présent une définition détaillée des ces trois catégories de stratégies avec leur application au processus de compréhension de l'oral en langue étrangère⁵⁹.

D'une part, les stratégies métacognitives impliquent principalement une réflexion sur son propre processus d'apprentissage et sur les conditions qui le favorisent, visant notamment à le planifier et à l'optimiser. Nous (re)trouvons les éléments suivants :

- *Planification et anticipation.* Il s'agit de prévoir un plan d'action pour surmonter les éventuelles difficultés, clarifier les objectifs de la tâche et choisir les stratégies à mettre en place. Avec cette stratégie, l'étudiant cherche aussi à prévoir le contenu d'un

⁵⁹ Cette récapitulation n'est pas exhaustive. Nous avons opté ici pour ne nous référer qu'aux stratégies pouvant être appliquées à la compréhension de l'oral, et surtout à celles pouvant être mises en place face à des textes audiovisuels. Pour une classification complète, nous renvoyons nos lecteurs vers O'Malley et Chamot (1990) et Cyr (1998).

discours à partir de certaines informations du texte comme les génériques, le titre, le jingle ou la syntonie, une image, etc.

- *Attention dirigée.* À travers cette stratégie, l'étudiant choisit de diriger son attention de façon globale, assurant une concentration générale et ignorant les éventuels éléments perturbateurs. Lors de la compréhension de l'oral à travers des supports audiovisuels, l'étudiant doit pouvoir mettre en place un repérage des informations porteuses de sens, en focalisant par exemple son attention sur les informations accentuées par la voix, le son, la musique ou l'image.

- *Attention sélective.* Cette stratégie consiste à maintenir son attention de façon sélective sur certains aspects spécifiques, linguistiques ou situationnels. L'étudiant met en place cette stratégie, par exemple, quand l'enseignant lui fournit des questions ou des textes à trous à l'avance. Il est très important pour les étudiants, surtout face à un exercice de compréhension audiovisuelle, d'apprendre à renoncer à la compréhension de tous les mots en rejetant ceux qui ne seraient pas essentiels à la compréhension du message.

- *Autogestion.* L'étudiant qui utilise cette stratégie est capable de comprendre les conditions qui facilitent son apprentissage. Il assume ses responsabilités et son implication. Il cherche activement à pratiquer la langue cible, par exemple en écoutant ou en regardant des documents audiovisuels régulièrement.

- *Autorégulation.* Suite à la réalisation d'une tâche, l'étudiant vérifie et corrige sa compréhension et sa performance. Par exemple, comprendre quelques éléments peut mener l'étudiant à en comprendre d'autres. Dans le cas de la compréhension audiovisuelle, l'étudiant doit prendre conscience du nombre de connaissances, autres que linguistiques, qui peuvent l'aider à créer le sens d'un message.

D'autre part, les stratégies cognitives entraînent une interaction entre l'étudiant et la langue cible et donc une manipulation mentale afin de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche. Parmi ces stratégies nous trouvons :

- *Classement ou regroupement.* Cette stratégie consiste à séparer les parties des mots reconnaissables ou à établir des champs sémantiques à partir de mots clés, de sons ou d'images, de manière à faciliter la récupération en mémoire.
- *Prise de notes.* Pendant la prise de notes, l'étudiant note les mots clés ou les mots dont il ne comprend pas le signifié afin de mettre en place *a posteriori* d'autres stratégies pour déceler leur sens dans l'énoncé. Il peut se servir aussi de cette stratégie pour conserver en mémoire les informations essentielles.
- *Déduction et induction.* Il s'agit d'appliquer une règle réelle ou hypothétique pour comprendre la langue cible. Par exemple, l'étudiant peut se servir de sa connaissance des types de mots pour comprendre la fonction de tel ou tel mot dans un énoncé.
- *Substitution.* Dans la compréhension de l'oral, cette stratégie peut être mise en place en substituant un mot incompris par un autre et vérifier au moyen de la traduction si ceci a du sens.
- *Élaboration.* À travers cette stratégie, l'étudiant construit du sens en tissant des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures, de façon à prédire l'information à venir ou à combler de l'information manquante.
- *Résumé.* Cette stratégie consiste à faire un résumé mental (ou écrit) d'une règle ou d'une information présente dans une tâche à partir des reformulations sur le but, le sens ou le déroulement d'une fonction langagière ou d'une activité de compréhension.
- *Traduction.* De manière à vérifier la compréhension, l'étudiant peut traduire pour s'assurer de la logique de sa création du sens.
- *Transfert de connaissances.* Il s'agit de faire des comparaisons interlinguales significatives et d'appliquer des connaissances en langue source (ou autre) pour comprendre la langue cible.

- *Inférence*. L'étudiant qui se sert de cette stratégie ne s'inquiète pas de ne pas avoir tout compris. Il utilise les éléments linguistiques ou autres connus d'un texte afin d'inférer le sens des éléments inconnus. Budner (1962) introduit le concept de « tolérance à l'ambiguïté » où l'étudiant assume la complexité de l'apprentissage d'une nouvelle langue et accepte la compréhension partielle comme un état normal. Lors de la compréhension de l'oral à travers des documents audiovisuels, l'étudiant doit apprendre à inférer, non seulement à travers les indices linguistiques, mais aussi à travers le contexte, l'image ou le son.

Enfin, les stratégies socioaffectives sont celles qui impliquent une interaction avec les autres afin de contrôler et de gérer la dimension affective personnelle et favoriser ainsi l'appropriation de la langue. Il s'agit de :

- *Clarification et vérification*. À travers cette stratégie, l'étudiant va chercher à vérifier sa compréhension en sollicitant des éclaircissements ou des explications, notamment auprès de l'enseignant ou de natifs.

- *Coopération*. L'étudiant crée du sens conjointement avec ses pairs, c'est une méthode de compréhension collective. Cette stratégie prend tout son sens lors de la compréhension de l'oral à partir des textes audiovisuels car, comme nous l'avons précisé plus haut, la lecture audiovisuelle est étroitement liée à la subjectivité. Les étudiants peuvent donc enrichir leur compréhension avec grâce à celles des autres.

- *Contrôle des émotions et autorenforcement*. L'irréversibilité et la rapidité du langage oral fait de sa compréhension une source d'angoisse et d'inquiétude pour certains. Cette stratégie consiste à essayer de réduire l'anxiété que peut créer cet exercice à partir de la motivation et de l'encouragement. L'étudiant doit assumer qu'il faut prendre des risques et ne pas craindre de faire des erreurs.

Ainsi, partant de ces définitions, nous considérons les stratégies de compréhension de l'oral en langue étrangère comme un ensemble d'actions, mises en

place volontairement par l'étudiant, afin de parvenir à créer du sens suite à une situation de communication orale en langue étrangère, avec ou sans interaction, pouvant entraîner l'acquisition de nouvelles connaissances, linguistiques ou autres.

3.2.2. L'enseignement stratégique en langue étrangère

Suivant la classification proposée par Tardif (1992), toutes ces stratégies de compréhension de l'oral (connaissances déclaratives ou théoriques) peuvent être utilisées de différentes façons (connaissances procédurales) et lors de contextes très divers (connaissances conditionnelles). Les connaissances déclaratives équivalent aux savoirs, et même si elles sont essentielles à tout acte d'apprentissage, elles ne devraient pas être apprises isolément. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement traditionnel des langues étrangères était basé sur le seul apprentissage de ce type de connaissances, mais apprendre par cœur, que ce soit les règles de conjugaison ou les stratégies favorisant la compréhension de l'oral, ne signifie pas savoir les mettre en pratique convenablement lors d'une situation de communication. Pour savoir comment mettre en place les connaissances déclaratives, les étudiants ont besoin des connaissances procédurales. En effet, ce sont ces savoir-faire qui vont permettre d'établir les étapes pour réaliser une action. Ce sont donc les approches communicatives qui ont fortement valorisé l'acquisition de ces connaissances où l'étudiant est amené à réaliser des tâches « réelles ». Cependant, il reste à savoir quand et pourquoi se servir de telle ou telle stratégie ou connaissance. Savoir à quel moment et dans quelle situation utiliser une stratégie maximise les chances de mener une tâche - de compréhension de l'oral dans notre cas - avec succès. De ce fait, la pratique des stratégies pourrait s'avérer payante.

Selon de nombreux chercheurs en la matière (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Chamot et *al.*, 1999 ; Macaro, 2001), l'enseignement des stratégies d'apprentissage en cours de langue étrangère présente une longue liste d'avantages. Cet enseignement favoriserait, entre autres, un apprentissage plus rapide de la langue cible. Les étudiants seraient plus autonomes et adopteraient un rôle plus actif dans

leur processus d'apprentissage, dont ils auraient le contrôle et la responsabilité. En définitive, enseigner de manière explicite les stratégies d'apprentissage en cours de langue étrangère permettrait d'améliorer globalement la compétence linguistique.

Toutefois, l'étude des stratégies, fortement utile pour l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère, a fait l'objet de certaines réticences (Bialystok, 1990 ; Kellerman, 1991 ; Rees-Miller, 1993) du fait de leur nature parfois trop généraliste ou de la difficulté à mesurer leur effet bénéfique dans l'apprentissage. Malgré tout, ces études et classifications ont servi aux enseignants à se sensibiliser vis-à-vis de l'impact de leur apprentissage sur l'utilisation d'une langue étrangère. Il est clair que l'enseignement des stratégies en cours de langue étrangère, comme l'affirme Martin Leralta (2009 : 21), ne doit pas remplacer l'enseignement des connaissances linguistiques ou déclaratives, mais plutôt s'intégrer dans la transmission des connaissances procédurales.

L'exercice en cours de langue étrangère de ces stratégies, ou comme Oxford (1990) le définit, « l'entraînement », permettrait donc de modifier les habitudes des étudiants à travers la pratique de certaines habilités, c'est-à-dire l'exercice, au moins, des connaissances déclaratives et procédurales. En conséquence, l'entraînement aux stratégies d'apprentissage, bien qu'assez coûteux en termes de temps, va non seulement augmenter la mobilisation de la langue cible chez les étudiants, mais aussi élargir leur point de vue sur leur processus d'apprentissage. Cet entraînement doit donc être un processus progressif, systématique et modulé inclus dans les programmes d'enseignement d'une langue étrangère. Danserau (1985) suggère quatre grandes directives pour inscrire la pratique des stratégies dans les programmes d'enseignement d'une langue étrangère. Selon cet auteur, il est nécessaire de déterminer l'approche générale et la philosophie de l'enseignement, d'établir les séquences dans lesquelles les stratégies devraient être enseignées, d'identifier les techniques d'enseignement et de décider la façon d'accorder l'enseignement aux différences des étudiants.

3.2.3. La place des stratégies dans l'enseignement de l'espagnol

Cette implication de l'apprentissage des stratégies dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère se reflète dans le *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Ce document propose, dans la rubrique relative aux objectifs généraux « l'étudiant comme étudiant autonome », des indications sur l'utilisation des « procédés d'apprentissage »⁶⁰. Dans une première étape d'approximation, le PCIC estime qu'il est souhaitable de prendre conscience de la notion de stratégie et de s'entraîner de façon systématisée, à l'utilisation stratégique des procédures d'apprentissage. Dans une deuxième étape d'approfondissement, il est conseillé de faire découvrir l'utilisation stratégique des nouvelles procédures au cours du processus d'apprentissage et d'utilisation de l'espagnol. Et dans une dernière étape de consolidation, le PCIC considère que les étudiants, de leur propre initiative, doivent être capables de développer de nouvelles stratégies pendant l'apprentissage et l'utilisation de l'espagnol.

Le PCIC octroie donc un traitement spécifique à l'apprentissage des stratégies sans pour autant le mettre en relation directe avec un niveau déterminé de compétence linguistique. Il met en avant certaines considérations à ce propos, comme la place primordiale de la réflexion de chaque étudiant comme point de départ pour le développement de son apprentissage. Il est considéré aussi que l'incrémentation de l'autonomie de l'étudiant doit être inversement proportionnelle au guidage offert par l'enseignant. Puis, il est conseillé que les différences entre les étudiants (style d'apprentissage, objectifs personnels, etc.) soient acceptées et que ce soit l'enseignant qui crée un programme propre à ces besoins. Enfin, il est très important de souligner que la communication comme l'apprentissage sont considérés comme indissociables, étant donné l'existence entre eux d'une relation dialectique d'autorégulation.

⁶⁰Consultable sur http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm#p3. Consulté le 6 mars 2015.

En conséquence, comme il a été précisé précédemment, l'enseignement d'une langue étrangère – dans notre cas, l'espagnol – doit être basé, d'une part, sur des contenus linguistiques spécifiques à chaque niveau et, d'autre part, sur les processus permettant d'accomplir convenablement les tâches qui mettent en jeu ces contenus linguistiques. Cet enseignement sera déterminé, entre autres, par certains aspects comme les objectifs, les activités ou les textes. Les objectifs d'apprentissage peuvent être d'ordre linguistique, communicatif, socioculturel, d'« apprendre à apprendre », ou, dans certains cas comme dans l'enseignement supérieur, académique, propres à la méthodologie universitaire. Afin d'atteindre ces objectifs, des tâches seront imaginées par l'enseignant. Puisqu'il n'y a pas qu'une seule stratégie valable pour chaque tâche et que chaque étudiant pourrait mettre en œuvre différentes stratégies pour la même tâche, il semble opportun de varier leur nature le plus possible. Puis, la progression dans la difficulté des tâches pourrait répondre, non seulement au contenu linguistique, mais aussi à la complexité des processus propres aux tâches, allant des processus sans réponse requise aux processus nécessitant une interaction réelle. Pour accomplir ces tâches, des activités seront mises en place, prenant en compte les habiletés et les stratégies nécessaires à chaque situation. Comme le conseille Numan (1989), ces activités devront être transposables au monde réel pour que les étudiants puissent mettre en œuvre les mêmes procédés en dehors de la salle de classe. Ensuite, les activités définiront le modèle de langue (oral ou écrit) que l'étudiant va rencontrer dans son processus d'apprentissage. Étant donné la spécificité des procédés de compréhension pour chaque texte et la très large typologie des documents accessible de nos jours, grâce notamment à Internet, il semble convenable de varier, aussi, le plus possible les modèles de langue et les activités et de proposer un ample éventail d'archétypes linguistiques. Plus un étudiant sera confronté à des modèles de langue différents en cours, plus il aura de possibilités de réussir avec succès des situations de communication réelles.

Conclusion intermédiaire et hypothèses de recherche

Nous venons de présenter le cadre conceptuel comportant une synthèse des théories et des recherches ainsi que des notions clés nous permettant d'appréhender notre objet d'étude, à savoir, la compréhension de l'espagnol oral en langue étrangère à travers des dispositifs de représentation audiovisuels. Nous allons à présent poursuivre notre travail de recherche en mettant en exergue les principaux constats dégagés du cadre théorique ainsi que le questionnement et les hypothèses de recherche, issus de ces constats, qui ont servi de guide à la mise en place de notre étude empirique.

Comme nous l'avons vu lors du cadre théorique, lorsqu'un individu comprend un texte, une situation ou un discours, il ne reçoit pas simplement le sens mais le construit. Il le crée, en collaboration avec l'auteur qui transmet son message à travers un ensemble de codes multimodaux. Malgré cette coopération entre les deux interlocuteurs, la tâche de choisir, parmi cet ensemble de codes, les informations nécessaires pour créer ou recréer le sens du message, revient fondamentalement au compreneur. Le sens, n'existant pas auparavant, est donc une nouvelle représentation cognitive (Le Ny, 2005) construite grâce aux significations emmagasinées dans la mémoire ou activées par l'objet à comprendre ou *input*.⁶¹

Face à une langue étrangère, le processus de compréhension de l'oral mis en place par l'étudiant peut se voir affecté par ses propres caractéristiques (compétence langagière, degré d'attention, connaissances antérieures, dimension affective) ou par les particularités de l'*input* oral auquel il est confronté (contexte, nature du texte, variation linguistique, spécificités du discours). Ainsi, nous nous sommes questionnée tout au long du cadre conceptuel sur la recreation et co-création de sens en espagnol

⁶¹ Rappelons qu'un input est un modèle de langue cible, orale ou écrite, à partir duquel l tudiant réalise son apprentissage.

langue étrangère et sur les modèles de langue pouvant profiter le plus aux étudiants francophones.

À cet égard, les dispositifs de représentation audiovisuels présentent plusieurs avantages concernant la compréhension de l'oral en langue étrangère. Même si ces dispositifs n'ont pas été créés pour être exploités pédagogiquement, ils ont été élaborés à partir des différents mécanismes de création pour guider la lecture de compreneurs (Odin, 1984 ; Boillat, 2001 ; Ubersfeld, 2007), ce qui devrait favoriser leur lecture (leur compréhension), même dans un contexte différent de celui qui était prévu à l'origine. Ils accordent donc une place au spectateur (Aumont et *al.*, 1994) pouvant être saisie par l'étudiant et le conduisant à appréhender le dispositif de l'intérieur (Magliano, Zwaan, et Graesser, 1999). L'étudiant se voit donc très vite interpellé et, d'une certaine façon, entraîné à l'intérieur du texte dont la dimension narrative multiplie les possibilités d'anticipation de la situation représentée et, *a fortiori*, améliore sa compréhension (Bartlett, 1932 ; Fayol, 1994 ; Kekenbosch, 1994).

En outre, dans les dispositifs de représentation audiovisuels, la langue, étant élaborée au préalable, est soigneusement traitée. Ces dispositifs présentent un langage oral pré-élaboré (Gregory et Carroll, 1978 ; Chaume, 2001) qui se veut être le plus réaliste possible et qui permet aux étudiants d'être face à de véritables modèles de langue orale ne comportant pas le caractère discontinu de celle-ci. Par ailleurs, dans les dispositifs de représentation audiovisuels, ce langage oral pré-élaboré comporte la triple structure de base du langage oral (Wilczynska, 1993 ; Poyatos, 1994) formée par la combinaison entre signes linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques, supposant une aide indéniable pour surmonter des difficultés de compréhension.

Enfin, ces dispositifs « veulent dire » quelque chose, ils ont été créés avec une intention précise, transmettre des valeurs et des informations (Ortel, 2008). L'auteur vise une réaction de la part du spectateur, un apprentissage, une évolution dans sa pensée ou l'émission d'un jugement critique. Dès lors, l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels dans l'enseignement supérieur prend tout son sens, ces

finalités pouvant être maintenues en situation d'apprentissage à l'université, car elles peuvent être relevées par les étudiants même en langue étrangère.

Ces recherches nous ont conduite à conjecturer la pertinence des dispositifs de représentation audiovisuels, tels que nous les avons désignés lors du cadre théorique, pour travailler la compréhension de l'espagnol oral en langue étrangère à l'université. Suite à ces considérations, nous formulons **l'hypothèse générale selon laquelle certaines caractéristiques précises des dispositifs de représentation audiovisuels peuvent favoriser, à différents niveaux, la performance en compréhension de l'oral de l'espagnol langue étrangère des étudiants francophones.**

Partant de ces constatations, nous nous proposons dans cette étude d'identifier, par une méthodologie aussi qualitative que quantitative et à partir d'un corpus audiovisuel, certains éléments visant à mettre en lumière les caractéristiques propres aux dispositifs de représentation audiovisuels permettant d'offrir des réponses à nos questions à deux niveaux : global et détaillé. Nous entendons par « compréhension globale » la mise en relation des éléments significatifs permettant de construire un ensemble cohérent concernant le contexte situationnel d'un discours. Par « compréhension détaillée », nous comprenons le discernement du sens d'éléments spécifiques du discours (d'abord, isolement et ensuite, mise en relation avec l'ensemble) non indispensables pour mener une compréhension globale, mais permettant de l'affiner. À ce stade, et après avoir examiné les différents constats issus de l'étude du cadre théorique, nous sommes en mesure d'émettre quelques hypothèses de recherche par rapport à notre sujet d'étude.

Notre première hypothèse porte sur la structure du dispositif. Nous soutenons que **pour qu'il soit compris d'une façon optimale, il est nécessaire qu'il respecte un schéma narratif complet**. C'est-à-dire, que pour que le compreneur ait toutes les chances de comprendre le dispositif, il faut que le schéma narratif présente un état initial, une transformation et un état final. De ce fait, si le dispositif de représentation audiovisuel, ou un extrait de celui-ci, choisi pour travailler la compréhension de l'oral en cours d'espagnol langue étrangère ne respecte pas ce schéma, même s'il s'agit d'un texte narratif audiovisuel, les performances en compréhension des étudiants ne pourraient pas être mises en évidence.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous analyserons et comparerons les données prélevées sous forme de représentations intermédiaires concernant le dispositif de représentation audiovisuel intitulé *Nunca es tarde para hacerte valer* (schéma narratif complet) avec celles des dispositifs *Septiembre del 75* et *Mi vida sin mí* (sans transformation ni état final). En effet, lors du processus de compréhension, nous comprenons une représentation « intermédiaire » comme l'interprétation partielle d'information nouvelle visant à construire une représentation « unique intégrée » (Fayol et Gaonac'h, 2003), soit une lecture globale. Les représentations intermédiaires ont été collectées auprès des participants à l'écrit et elles seront présentées sous forme de propositions. Nous vérifierons, pour chaque dispositif, quel groupe d'étudiants (groupe expérimental) propose les représentations intermédiaires les plus analogues aux représentations intermédiaires proposées par un groupe équivalent de natifs (groupe contrôle).

Nous basons cette hypothèse principalement sur les travaux en narratologie de Diguier concernant le traitement cognitif des textes. Il affirme que « le schéma narratif joue ici un rôle de premier plan dans la sélection, la hiérarchisation, l'interprétation et l'intégration des informations » (1993 : 119). Il souligne aussi que les textes narratifs favorisent la compréhension et soutient que « la narration est alors l'occasion et le moyen d'améliorer la compréhension d'une situation, d'un comportement ou d'un sentiment, et de préciser la représentation mentale du monde de ceux qu'y

participent » (*ibid.*: 129). Compte tenu de ce rôle primordial du schéma narratif dans la compréhension, nous supposons que plus ce schéma sera complet et achevé, plus le traitement de l'information et la représentation mentale du texte seront optimaux.

D'autre part, à partir de **notre deuxième hypothèse**, nous soutenons que **lors de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels en cours d'espagnol langue étrangère, les matériels sonores (linguistique et environnemental), associés à l'image animée, guideront la compréhension globale de l'oral de façon plus homogène parmi tous les participants à l'étude que si on présente le matériel sonore seul**. En d'autres termes, les **textes audiovisuels** comportant du matériel sonore et visuel permettraient d'obtenir **moins de disparités dans les différentes lectures** des compreneurs du fait de la complémentarité entre ces deux dimensions.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous examinerons et comparerons les données recueillies sous forme de représentations « uniques intégrales » (Fayol et Gaonac'h, 2003), ou lectures globales, concernant les dispositifs de représentation audiovisuels intitulés *Septiembre del 75*, *Mi vida sin mí* et *La lengua madre*. Nous confronterons les données issues du groupe d'étudiants ayant écouté seulement l'audio (groupe contrôle) avec celles du groupe ayant écouté l'audio et visionné les images (groupe expérimental). Postérieurement, nous relèverons si l'un des groupes d'étudiants a proposé moins de lectures ou de représentations « uniques intégrales » que l'autre.

Notre hypothèse repose d'une part sur les travaux en sémiotique audiovisuelle menés par Desgouttes (2003) mettant en exergue la subjectivité des dispositifs de représentation audiovisuels. Ceci pourrait laisser supposer que l'utilisation de ces supports en cours de langue étrangère entraînerait un nombre de lectures illimité. D'autre part, les chercheurs en psychologie cognitive Mayer et Moreno (2002) affirment que si les étudiants reçoivent en même temps l'information concernant la narration et la représentation imagée, le nombre de lectures divergentes sera moindre que si les étudiants doivent récréer l'une des deux. Ces travaux n'étant effectués que

sur des textes écrits, nous présumons qu'ils auront les mêmes résultats avec des textes audiovisuels, permettant ainsi de neutraliser, dans une certaine mesure, la subjectivité des dispositifs de représentation audiovisuels.

Nous émettons une troisième hypothèse selon laquelle, lors de la compréhension globale d'une scène marquée par la redondance entre la bande image et la bande son, les étudiants francophones obtiendraient de meilleurs résultats concernant la compréhension de l'espagnol oral que sans ce rapport-là. La condition qui doit être réunie est que cette redondance ait lieu entre la partie linguistique et visuelle, dans un cadre ou scène assez simple. De la même manière, nous soutenons que la redondance entre la langue, le son et/ou l'image permettrait aussi une meilleure mémorisation à long terme.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse nous analyserons et comparerons les données recueillies sous forme de représentations intermédiaires concernant les dispositifs de représentation audiovisuels intitulés *Mi vida sin mí*, *Septiembre del 75* et *La lengua madre*, répondant respectivement aux rapports de redondance, d'autonomie et de canal sonore dominant. Nous confronterons les données issues des groupes d'étudiants ayant écouté l'audio et visionné les images de chaque dispositif (groupes expérimentaux) et nous relèverons le groupe proposant les représentations intermédiaires les plus analogues à celles proposées par les groupes équivalents de natifs (groupes contrôle). Dans un deuxième temps, nous comparerons les données recueillies sous forme de mots au moyen de la tâche de rappel réalisée trois mois après le premier visionnage. Puis, nous constaterons si le groupe soumis à un rapport de redondance (groupe expérimental) a obtenu des meilleurs résultats que les autres concernant la mémorisation d'éléments issus des dispositifs.

Nous appuyons cette hypothèse sur les considérations en psycholinguistique cognitive de Mayer et Anderson (1992), selon lesquelles les présentations audiovisuelles simultanées sont plus efficaces que les présentations montrant l'image et le son en décalage. Ceci trouve son explication, à l'instar de Spanghero-Gaillard

(2008), dans le fait que l'information auditive et visuelle, étant redondante, permettrait au compreneur de tisser des connexions référentielles favorisant un accès plus rapide aux connaissances encyclopédiques. Cette « redondance complémentaire » (*ibid.* : 37) entre la langue et l'image serait d'autant plus précieuse pour la compréhension en langue étrangère qu'elle permet de relier des éléments porteurs de sens ayant recours à des signes de différente nature pour se référer au même objet ou concept. Le compreneur reçoit ainsi, par les deux canaux, la même information. Si certains chercheurs comme Chaudron (1983) et Rubin (1994) soulignent l'effet positif lors de l'interprétation de certains textes audiovisuels (notamment des pièces théâtrales ou feuilletons) du fait de leur corrélation entre les images et les paroles, d'autres, comme Derwing (1989), remettent en question l'utilisation excessive des détails dans ce type de textes. En effet, la chercheuse remarque que trop d'information peut finir par surcharger le compreneur, nuisant ainsi à sa compréhension. Nous présumons qu'en neutralisant cette éventuelle surcharge d'information avec un document « redondant » au décor assez sommaire, les effets positifs de la redondance entre bande image et bande son seront très significatifs. En même temps, nous supposons que cette double entrée d'information (audio et visuelle) favorisera la mémorisation du fait du double codage (Paivio, 1986).

À travers **notre quatrième hypothèse** nous soutenons que, **lors de la compréhension détaillée, le texte audiovisuel entraînera dans l'esprit des étudiants plus de représentations inférées correctes qu'à partir des textes utilisant un seul système de signes ; ceci leur permettant, *a fortiori*, d'aboutir à une meilleure compréhension globale.** Si les indices capables de déclencher une inférence peuvent être de différente nature, plus le texte comportera de systèmes de signes (linguistiques et autres), plus le compreneur pourra effectuer des inférences correctes.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse nous analyserons et comparerons les données recueillies sous forme de représentations intermédiaires lors de l'étude expérimentale concernant les dispositifs de représentation audiovisuels intitulés *Septiembre del 75*, *Mi vida sin mí* et *La lengua madre*. Étant donné que les inférences

peuvent aussi avoir lieu à partir de connaissances antérieures (Van den Broek, 1994), nous neutralisons cette variable du fait de la totale méconnaissance des étudiants concernant les sujets. Nous confronterons les données issues du groupe d'étudiants ayant écouté seulement l'audio (groupe contrôle) avec celles du groupe ayant écouté l'audio et visionné les images (groupe expérimental). Nous relèverons ensuite les informations n'étant pas explicitement procurées par le document et comparerons lequel des deux groupes a inféré le plus de représentations intermédiaires correctes.

Rappelons que s'il existe de l'information implicite dans le discours, c'est parce qu'il est régi par un principe d'économie dans l'usage de la parole (Austin, 1970 ; Grice, 1979 ; Searle, 1972), par lequel les locuteurs ont tendance à omettre l'information jugée évidente ou connue d'avance par le compreneur. Puisqu'il peut y avoir des informations implicites au sein des énoncés, le compreneur, dans sa quête du sens, doit aussi se servir de ses connaissances pour tisser les liens lui permettant de progresser vers la représentation unique intégrale. En d'autres termes, il doit faire appel à l'opération mentale d'inférence. L'inférence permet ainsi de construire mentalement à partir des informations identifiées – linguistiques ou non linguistiques (Sperber et Wilson, 1989) – de nouvelles informations. En ce sens, Béguin-Verbrugge considère que « les indices qui déclenchent une inférence peuvent être de nature variée : ils peuvent être auditifs, visuels, tactiles... ou linguistiques » (2006 : 34). De ce fait, nous supposons que plus le support auquel le compreneur sera confronté comportera de systèmes de signes différents, plus il sera en mesure d'inférer de l'information.

À travers **notre cinquième hypothèse**, nous soutenons que **les textes narratifs audiovisuels**, comme ceux véhiculés par les dispositifs de représentation audiovisuels, favoriseraient la **compréhension de l'oral grâce aux connexions que les étudiants pourraient établir entre le matériel linguistique et le référent imagé**, leur permettant ainsi, lors de la compréhension détaillée, de compenser d'éventuelles difficultés dans la compréhension du sens de ces mots.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous examinerons les informations recensées lors de l'étude expérimentale concernant le dispositif de représentation audiovisuel intitulé *Siete Vidas*. Nous confronterons les données sous forme de traduction ou de définition des mots en français issues du groupe d'étudiants ayant écouté seulement l'audio (groupe contrôle) avec celles du groupe ayant écouté l'audio et visionné les images (groupe expérimental). Par la suite, nous pointerons le nombre de mots inconnus avant et après la confrontation au dispositif, ceci nous permettant d'établir si l'un de deux groupes a réussi à comprendre un nombre plus conséquent de mots que l'autre.

Nous basons notre hypothèse sur les recherches en psychologie cognitive de Dubois et Tajariol (2001), qui ont constaté que plus les documents multimédias favorisaient l'élaboration de connexions, plus l'apprentissage devenait important. De ce fait, nous postulons que, face à une double source de présentation verbo-iconique, de nombreuses connexions significantes pourront être établies. À ce sujet, Mayer et Moreno (2003) ont attesté l'effet positif de l'utilisation des textes audiovisuels (texte écrit et image fixe) lors de l'apprentissage, car les étudiants seraient capables de construire des connexions entre les mots et les images quand les deux sources sont présentées conjointement.

À partir de ces hypothèses, nous souhaitons mettre au jour certaines questions qui restent encore imprécises, comme le contexte d'apprentissage le plus favorable pour aborder la compréhension globale de l'espagnol oral en milieu universitaire à partir des dispositifs de représentation audiovisuels, ainsi que les caractéristiques permettant d'optimiser leur utilisation en cours. Nous tenterons aussi de mettre en avant l'effet que ces dispositifs aurait sur la compréhension détaillée de l'espagnol oral, notamment à partir de deux concepts clés : mémorisation et compréhension du sens des mots. Une fois ces questions élucidées, nous serons à même de développer dans le chapitre VI « Perspectives didactiques » (page 273) une réflexion au sujet de l'intervention de l'enseignant et du rôle du compreneur en tant qu'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001).

Après avoir posé les hypothèses de recherche issues de l'exploration du cadre conceptuel et de notre propre expérience, nous précisons à présent le questionnement soulevé qui établira le fil conducteur de notre étude expérimentale et auquel nous tenterons de donner une réponse au vu des résultats obtenus :

- Dans quelle mesure les dispositifs de représentation audiovisuels peuvent-ils apporter une aide à la compréhension de l'espagnol oral en milieu universitaire ?
- Quelles conséquences le recours aux dispositifs de représentation audiovisuels en espagnol a-t-il sur la construction de sens chez les étudiants francophones ?
- Quelle relation favorisant la création de sens entretiennent langue, image et son dans les dispositifs de représentation audiovisuels ?
- Comment rendre accessibles aux étudiants ces dispositifs de représentation audiovisuels et comment le changement de paradigme affecte-t-il leur compréhension ?
- Comment l'enseignant doit-il aborder les dispositifs de représentation audiovisuels pour faire participer, orienter et guider les étudiants, garantissant ainsi, un véritable rôle (inter)actif à tous ?

Pour répondre à ces questionnements et vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place une étude expérimentale à travers laquelle nous avons analysé des données, aussi bien quantitatives que qualitatives, nous permettant de croiser les différentes variables testées dans notre expérimentation. Nous décrivons et examinons à présent cette étude empirique dans la deuxième partie de notre travail de recherche.

- DEUXIEME PARTIE -

COMPREHENSION DE L'ORAL EN ESPAGNOL ET DISPOSITIFS DE REPRESENTATION AUDIOVISUELS : UNE ETUDE EMPIRIQUE

La première partie de ce travail de recherche nous a permis de définir une série d'hypothèses concernant l'utilisation de dispositifs de représentation audiovisuels dans l'enseignement de la compréhension de l'espagnol oral en milieu universitaire. Dans un travail de recherche expérimentale comme le nôtre, nous tenons à vérifier ces hypothèses à partir d'une étude empirique basée sur des faits observés et constatés.

Concernant cette étude empirique, nous présentons tout d'abord la procédure expérimentale qui comporte la description du protocole et sa mise en œuvre. Le protocole a été établi en suivant trois étapes. La première étape concerne la constitution du corpus audiovisuel qui est formé de cinq dispositifs de représentation audiovisuels issus des médias espagnols. La deuxième étape correspond à la composition des panels de participants, natifs et non natifs, sur lesquels nous avons testé nos hypothèses. Et enfin, la troisième étape est consacrée au déroulement des trois expériences formant notre étude et à la série de variables indépendantes et dépendantes que nous avons pu observer.

Dans un deuxième temps, nous aborderons la méthodologie qui nous a permis de mettre en place le traitement de données recueillies lors des expériences et nous exposerons les résultats sous forme de tableaux et de graphiques.

Chapitre III. Procédure expérimentale et outils méthodologiques

Afin de proposer des réponses à notre questionnement, nous avons souhaité mesurer l'effet des dispositifs de représentation audiovisuels sur la compréhension globale (appréhension du contexte situationnel, sens global du discours) et sur la compréhension détaillée (inférence et compréhension du sens des mots) en espagnol langue étrangère. Pour ceci, nous avons cherché à déterminer les caractéristiques optimales des dispositifs qui favoriseraient la compréhension de l'espagnol oral en milieu universitaire.

Pour mener notre étude expérimentale, nous avons constitué, dans un premier temps, un corpus audiovisuel composé de cinq documents issus des dispositifs de représentation audiovisuels. Nous avons sélectionné ces documents en fonction des différents paramètres mis en exergue dans nos hypothèses, à savoir : le schéma narratif, la combinaison de la bande image et de la bande son ou la redondance entre le matériel linguistique et le référent imagé. Nous avons également pris soin de respecter une série de variables que nous développons ci-dessous, comme la durée ou la langue, afin de rendre le corpus le plus homogène possible. Dans un deuxième temps, et à partir de nos hypothèses, nous avons déterminé un panel de participants représentatif et significatif. Deux panels sont ainsi établis, un panel de non natifs et un autre de natifs ; chacun subdivisé en deux sous-groupes : un groupe confronté à la modalité audio et un autre confronté à la modalité audiovisuelle. Dans un dernier temps, nous avons conçu les expériences requises pour être à même de vérifier nos hypothèses. Elles sont au nombre de trois et elles ont été menées en cours, donc dans un climat de confiance pour les étudiants grâce au fait que nous étions leur enseignante de référence.

1. Constitution du corpus audiovisuel

1.1. Description des dispositifs de représentation audiovisuels

Cherchant à élaborer un corpus représentatif, nous avons choisi cinq documents, extraits des dispositifs de représentation audiovisuels espagnols : le documentaire *Septiembre del 75* (document 1), le film *Mi vida sin mí* (document 2), le court-métrage *Nunca es tarde para hacerte valer* (document 3), la pièce de théâtre filmé *La lengua madre* (document 4) et la série télévisuelle *Siete Vidas* (document 5). Tous sont donc des documents audiovisuels (faisant appel à la multimodalité), authentiques (privilégiant la véracité de la langue), narratifs (illustrant des événements à partir de schémas déterminés) et artistiques (s'adressant aux sens, aux émotions et à l'intellect). Ils répondent également aux caractéristiques de « cohérence » proposées par Brown (1995) facilitant la compréhension d'un texte, à savoir : un nombre limité de personnes, des relations spatiales simples, un ordre chronologique des événements bien respecté et un rapport entre les énoncés.

Le document 1 est un extrait du documentaire *Septiembre del 75* (2008) réalisé par Adolfo Dufour. Ce dispositif de représentation audiovisuel illustre l'histoire réelle de Xosé Humberto Baena, le dernier prisonnier condamné à mort et fusillé en Espagne. Accusé sans preuve irréfutable, et malgré l'incessante proclamation de son innocence, il a été inculpé de l'assassinat d'un policier et exécuté, à seulement vingt-quatre ans, le 27 septembre 1975 sous la dictature franquiste. Adolfo Dufour crée ce documentaire quelque temps après la proclamation, de la part du président espagnol de l'époque, José Luis Rodríguez Zapatero, de la *Ley de la Memoria Histórica* (décembre 2007). Le documentaire semble donc vouloir rejoindre cette loi, à travers laquelle les droits de ceux qui ont subi les persécutions ou la violence pendant la guerre civile et la dictature franquiste sont reconnus et amplifiés. De ce fait, ce documentaire trouve tout son intérêt historique et social dans les débats agités qui

attisaient la société espagnole à cette période-là concernant la pertinence de la remémoration des ces regrettables événements de l'histoire espagnole.

Xosé Humberto Baena, militant dans un groupe activiste, fut condamné par un Conseil de Guerre à la peine de mort, peine ratifiée par un Conseil des Ministres à peine un mois avant la mort du dictateur Francisco Franco, qui allait entraîner la fin de la dictature. Cette résolution fut intensément condamnée par l'opposition politique espagnole émergente, par de nombreux représentants des états étrangers, par l'Église même et par les mouvements ouvriers et étudiants. Malgré cette contestation nationale et internationale de la décision de mener à terme les exécutions, Franco et les mandataires du régime voulurent afficher, au moyen de celle-ci, une dernière preuve de suprématie et de résistance avant l'effondrement imminent de la dictature.

Tout au long du documentaire, et à travers les témoignages d'avocats et d'autres condamnés, l'auteur met en relief l'aspect arbitraire d'un procès saturé d'irrégularités ainsi que la mobilisation nationale et internationale mise en place, malheureusement en vain, pour arrêter l'exécution de Xosé Humberto et de quatre autres inculpés. Toutefois, l'accent est véritablement mis sur le combat mené, d'abord par les parents, puis par la sœur, Flor, pour obtenir des instances internationales la réouverture du procès de Xosé Humberto afin de démontrer officiellement son innocence. Les émouvantes lettres rédigées par celui-ci, où il décrit ses derniers jours depuis la prison, sont mises en voix pour l'occasion par un acteur. Elles deviennent le fil conducteur du documentaire illustrant la volonté de Flor de réhabiliter la mémoire de Xosé Humberto et d'obtenir une réparation morale.

L'extrait choisi pour notre expérimentation dure 1'14" et correspond à la lecture d'un passage d'une des lettres rédigées par Xosé Humberto Baena depuis la prison qui est mis en voix par l'acteur Alberto San Juan. Dans celle-ci, Xosé Humberto fait référence à son emprisonnement et à son état d'esprit à travers sa montre. Il s'agit d'une vieille montre qu'il garde même si elle ne fonctionne plus car c'est l'une des seules choses qui lui reste. À présent, il a perdu toute sa liberté et il

narre comment le bracelet cassé de cette montre a été remplacé par un autre type d'attache, beaucoup plus brutal : les menottes qu'on lui a imposées. Sa sœur Flor prête aussi sa voix au récit et raconte que les aiguilles se sont arrêtées le vingt-deux juillet à dix heures et quart du soir. À travers cette métaphore des aiguilles fixes et insensibles au passage du temps, Xosé Humberto illustre comment sa vie a été brisée pour toujours au moment même où il a été arrêté le soir du vingt-deux juillet 1975.

Le document 2 est un extrait du film de fiction *Mi vida sin mí*, réalisé par Isabel Coixet en 2003. C'est un film sur la vie mais qui est basé sur la mort. La protagoniste, Ann, une jeune maman sans histoire subissant une vie pleine de difficultés, apprend qu'elle est atteinte d'un cancer incurable. Paradoxalement, sa vie qui était jusque là apathique et pesante prend un virage à 180 degrés et Ann redécouvre la joie de vivre, motivée par une liste de « choses à faire avant de mourir ».

C'est une histoire émouvante qui reste ancrée dans la mémoire du spectateur car elle éveille une infinité de questions concernant la vie et la façon dont elle est appréhendée dans le quotidien de chacun. L'auteur a voulu présenter à travers ce film une réponse inhabituelle à cette maladie dévastatrice qui, hélas, s'est banalisée au cours de ces dernières années. Il ne s'agit plus de se refermer sur soi, mais de s'ouvrir à la vie et d'aller à la rencontre des émotions et des sensations jamais vécues jusqu'alors. Isabel Coixet amène donc le spectateur à réfléchir sur la véritable valeur de la vie à travers la poursuite du « carpe diem » de la protagoniste qui, corollairement, s'acharne à vivre dignement et librement, même si ce n'est que pour quelques mois. Ainsi, au moyen de la liste de choses que Ann doit faire, vivre et accomplir avant sa mort, le spectateur découvre une vision à la fois réaliste et idéaliste de la vie. Au cœur de la réalité sociale des plus démunis, cette double vision offre une leçon de vie au spectateur en mettant en exergue les existences rêvées qui ne sont jamais vécues, en raison des circonstances personnelles, économiques ou professionnelles. Dans ce contexte, le film invite à repenser les priorités fondamentales à travers l'élan vital.

L'extrait choisi pour notre expérimentation dure 1'15'' et représente un passage du film où la protagoniste, Ann, réfléchit sur sa propre existence. Pieds nus sous une pluie incessante, immobile et les yeux fermés, elle s'adresse à elle-même à la deuxième personne, comme si elle voulait mettre de la distance entre son corps et son âme. *Esta eres tú* (cette fille, c'est toi) se dit-elle en admettant qu'elle ne s'était jamais vue ainsi. D'une certaine façon, elle se redécouvre en divaguant sur les choses qu'elle aime faire, comme défier le froid, sentir et écouter la pluie, sentir sa peau trempée et la terre mouillée sous ses pieds, mais aussi sur les choses qu'elle n'a jamais faites, comme lire des livres. Elle prend plaisir à se consacrer aux choses qui la rendent heureuse et avoue à demi-mot qu'elle est agréablement surprise de se voir ainsi.

Le document 3 est un court-métrage intitulé *Nunca es tarde para hacerte valer*, réalisé en 2009 par Gracia Querejeta. Il a été réalisé dans le cadre d'une campagne de sensibilisation contre la violence faite aux femmes appelée *Menos es más. Cine para ser la voz de quienes callan. Contra la violencia sobre la mujer : Educación*⁶² et qui vise à utiliser le cinéma comme outil de prévention contre ce genre de violence. La particularité de cette campagne est qu'elle comporte différents court-métrages dont les scénarios ont été rédigés par des lycéens et filmés par des cinéastes espagnols reconnus. Dans *Nunca es tarde para hacerte valer*, les auteurs nous projettent, à travers un alarmant appel téléphonique au 016 (numéro d'assistance aux femmes violentées), dans l'histoire d'une femme enfermée chez elle pour se protéger de son mari, mais qui finira par céder aux vaines promesses de ce dernier.

Au moyen de ce dispositif de représentation audiovisuel, le spectateur entre dans le ressenti éprouvé par les femmes battues, s'immergeant ainsi dans la face cachée de cette forme de violence, l'intimité de ces femmes. Le fil conducteur du court-métrage est un appel téléphonique au 016 d'une femme qui hésite à ouvrir la porte à son mari violent qui la supplie de le laisser rentrer. Par la seule la voix inquiétante de l'interlocutrice, cet appel laisse deviner, à travers le « silence » de la

⁶² « Moins c'est plus. Cinéma pour être la voix de ceux qui se taisent. Contre la violence faite aux femmes : Éducation ». Traduction personnelle.

femme violentée, la peur et l'intimidation imposées par son mari. Ainsi, l'auteur a voulu mettre en exergue les techniques et les stratégies utilisées par les maltraitants, mais aussi les ressources d'assistance contre la violence faite aux femmes. Ceci permet autant aux victimes aussi bien qu'aux témoins d'identifier d'une part, des actes délictueux et, d'autre part, de connaître les mesures possibles à prendre pour les dénoncer.

Cette façon d'instruire et d'éduquer est donc l'arme choisie par les auteurs de ce document pour combattre la violence faite aux femmes car, en effet, ces actes de barbarie sont loin d'être sporadiques ou étrangers à la société espagnole. En 2008, l'année précédant la réalisation de ce court-métrage, soixante-seize femmes sont décédées sous les coups de leurs conjoints en Espagne. Cherchant à impulser un changement culturel radical dans la société espagnole, le gouvernement socialiste de l'époque avait mis en place quelques années plus tôt une Loi Organique comportant des mesures de protection intégrale contre la violence faite aux femmes. Dans ce contexte social, la campagne *Menos es más* visait, à travers une série de court-métrages, dont *Nunca es tarde para hacerte valer*, la sensibilisation et l'implication des jeunes générations. De ce fait, l'éducation, un des piliers dans la lutte contre l'inégalité sociale entre les hommes et les femmes, est la clé pour en finir avec une société héritière de son passé patriarcal.

Le document choisi dure 56 secondes et représente la presque totalité du dispositif de représentation audiovisuel, seuls les génériques ont été supprimés. Dans un premier temps, le clip reflète la peur de la femme face à l'arrivée du mari au foyer où il n'est plus autorisé à rentrer. Elle s'apprête à demander de l'aide et appelle le 016, mais hésite et raccroche, peut-être en craignant la réaction de son mari. Ensuite, elle rappelle et un jeu de forces indirect s'établit entre le mari et l'opératrice. Le mari veut que sa femme ouvre la porte et la téléopératrice l'implore de ne pas le faire. Ce sera le mari, au moyen de la stratégie du repentir, qui finira par l'emporter. Les conséquences de l'indulgence de la femme seront évoquées par les blessures et les bleus qui apparaîtront sur le visage de la téléopératrice.

Le document 4 est un extrait de la pièce de théâtre *La lengua madre* mise en scène par Emilio Hernández en 2013. Le texte avait été écrit quelques années auparavant par l'écrivain et journaliste espagnol Juan José Millás. Dans cette pièce, en forme de monologue, le protagoniste, un professeur de littérature dans l'enseignement secondaire, réfléchit sur un ton humoristique à la langue et à la force des mots. Plus concrètement, il s'intéresse au langage inventé par ceux qui dominent actuellement le monde, à savoir, les marchés économiques, les gouvernements et les moyens de communication.

À travers un humour très intelligent, l'auteur se questionne sur l'usage des mots, sur le sens que l'on veut leur donner, sur les doubles intentions ou sur la causticité avec laquelle certains mots peuvent être utilisés. Le fil conducteur de la pièce est marqué par toute une série d'idées et de souvenirs concernant la langue que le protagoniste, à cheval entre clairvoyance et naïveté, introduit dans son discours, arrivant à transformer sa conférence en une sorte de confession sur sa propre vie et sur sa façon de voir le monde. Corollairement, le spectateur est amené à réfléchir sur la subjectivité et la manipulation des médias, sur la réalité de la crise économique, sur l'avenir et sur le sens de la vie en général.

La pièce devient ainsi un miroir où le spectateur ne peut que se confronter au reflet du modèle de vie imposé par l'actuelle société médiatique et de consommation. Cette société est le résultat de l'ambition du grand capital, des marchés économiques, des gouvernements et des médias qui privilégient le cynisme à l'humanisme. Ils se servent tous d'un nouveau langage qu'ils utilisent pour nommer les choses autrement, pour les rendre plus douces, éclipçant ainsi le péril et les pièges cachés derrière des mots envoûtants. Prenons comme exemple l'expression commentée dans l'extrait : *capacidad de deuda*. La capacité d'endettement, désignée de cette façon, apparaît comme quelque chose d'avantageux, comme le pouvoir de disposer de l'argent pour satisfaire tous nos besoins. Et sans doute cela peut-il être vrai, mais l'expression cache aussi le risque de s'endetter au-dessus de nos réelles capacités financières, avec les

graves conséquences que cela peut occasionner. Rappelons que près de quatre cent mille personnes en Espagne se sont vues privées de leurs logements depuis le début de la crise financière à cause de l'impossibilité de rembourser leur crédit immobilier⁶³.

Dans l'extrait que nous avons choisi, d'une durée de 1'02'', le protagoniste raconte que son frère, banquier, lui a demandé un jour quelle était sa capacité d'endettement. N'étant pas de la même culture professionnelle que son frère, le professeur semble stupéfait de la question. Il n'a pas besoin de s'endetter et ne comprend pas pourquoi il devrait le faire. Il poursuit son récit en faisant part de l'insistance de son frère à ce sujet. Pour le banquier, le crédit serait l'un des leviers qui feraient bouger le monde et tous ceux qui n'auront pas contracté un prêt seraient discrédités. À ceci, le professeur, révolté et naïf à la fois, riposte, non sans une pointe de sarcasme, qu'il n'était pas au courant qu'il avait perdu tout crédit en refusant d'en contracter un.

Le document 5 est un extrait de la célèbre série télévisuelle *Siete Vidas*, à l'antenne en Espagne de 1999 à 2006. Premier *sitcom* espagnol et donc enregistré en public, cette série narre l'histoire d'un groupe de voisins, allant des jeunes adultes aux personnes retraitées et habitant à Madrid, unis par de forts liens de famille et d'amitié. Sur un ton humoristique, et même parfois sarcastique, *Siete Vidas* aborde des sujets très variés mais toujours concernant la vie, les conflits internes (intrafamiliaux, moraux) et les relations humaines. Son principal intérêt réside dans la représentation de l'auto-perception de la société espagnole, des valeurs et des normes sociales, ainsi que des nouvelles formes de comportement.

L'extrait choisi appartient au chapitre *Las fobias* (saison 1), où les auteurs montrent les phobies que chacun des personnages développe en secret et la manière

⁶³ Données issues de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (2013). Retrospectiva sobre desahucios y ejecuciones hipotecarias en España. Estadísticas oficiales e indicadores. Disponible sur : <http://afectadosporlahipoteca.com/wp-content/uploads/2013/02/retrospectiva-sobre-desahucios-y-ejecuciones-hipotecarias-en-españa-colaualemany1.pdf>. Consulté le 7 juillet 2015.

dont ceux-ci vont s'entraider pour les surmonter. Dans cet extrait, sont représentées la phobie face aux entretiens d'embauche de Paco et la phobie face aux beaux-parents de Carlota. À travers ces histoires entrecroisées, la série invite le spectateur, non seulement au divertissement, mais aussi à la réflexion sur les relations interpersonnelles et sur la connaissance de la réalité dans laquelle nous vivons. Le composant culturel est de cette façon très présent dans la série.

Tout au long des sept ans d'émission de la série, les thématiques ont été renouvelées et adaptées au contexte socio-culturel espagnol : la monarchie, le pouvoir de l'Église, le changement de gouvernement, le mariage homosexuel, la télé-réalité, etc. Soulignons le rôle essentiel dans la série, et par ailleurs dans la société espagnole, du « bar » autour duquel se développe un réel échange social, culturel, professionnel, et où les relations interpersonnelles trouvent toute leur place.

L'extrait choisi pour notre expérimentation, d'une durée de 3'34'', est, comme nous venons de le signaler, un extrait du chapitre intitulé *Las fobias*. Afin d'utiliser cet extrait pour vérifier la capacité des étudiants à identifier des mots, il était nécessaire de choisir un passage dont la durée permettrait de proposer plusieurs mots inconnus et assez espacés entre eux. De ce fait, la durée de ce document est nettement supérieure à celle des autres. L'extrait se déroule dans un bar, où un groupe d'amis se moque de Paco car il ne sait pas comment s'y prendre face aux entretiens d'embauche. Habillé en costume et cravate, mais avec son sac à dos du lycée, (qui lui porte bonheur !), celui-ci affirme se faire licencier avant même d'être recruté. Face à cette situation, ses amis s'efforcent de lui donner des conseils, plus insensés les uns que les autres. Par la suite, Carlota, d'une façon tout à fait déplacée, provoque un couple assis à sa place habituelle dans le bar. Après quelques échanges vifs, et pour son plus grand malheur, il sera dévoilé qu'il s'agit bel et bien de ses beaux-parents ...

Après avoir présenté les cinq documents choisis pour notre étude expérimentale, nous allons maintenant exposer les jugements qu'un groupe d'experts a émis à leur égard. En effet, même s'il n'y pas de variation linguistique entre les

documents (ils sont tous issus de l'espagnol général péninsulaire), puisque les cinq documents sont des extraits de dispositifs différents, nous avons souhaité les soumettre à l'évaluation de juges pour constater que leur comparaison était viable.

1.2. Évaluation des dispositifs par les juges

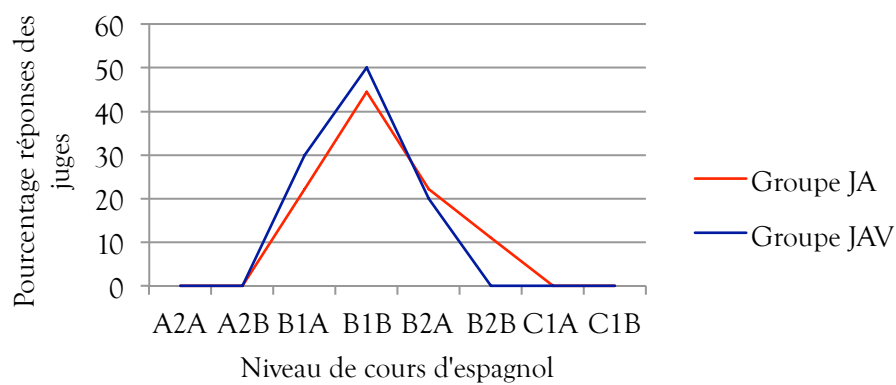
Nous avons établi ainsi un panel de juges composé de dix enseignants à l'université en France (professeurs agrégés et maîtres de conférences) ayant au minimum dix ans d'expérience dans l'enseignement supérieur de l'espagnol et étant connaisseurs du CECRL. Nous n'avons pas pris en compte leur nationalité, leur sexe ou leur âge. Un questionnaire leur a été proposé (voir annexes, page 342) pour évaluer, pour chaque document : les niveaux de cours jugés appropriés pour leur exploitation (de A2A à C1B), le respect ou non d'un schéma narratif complet et le rapport existant entre la bande son et la bande image. En outre, pour le document *Siete Vidas*, les juges ont été également interrogés sur la possibilité ou non de comprendre une série de sept mots (censés être inconnus par les étudiants) à partir du document.

Afin de placer les juges dans les mêmes conditions que les participants de notre étude, nous avons établi deux groupes : le « groupe Juges Audio », codifié comme groupe **JA**, était composé de cinq enseignants confrontés à la bande son seulement et le « groupe Juges Audiovisuel », codifié comme groupe **JAV**, était aussi composé de cinq enseignants, mais confrontés cette fois-ci à la bande image et à la bande son. Le rapport entre la bande image et la bande son n'a donc été évalué que par le groupe **JAV**.

Le premier paramètre sur lequel les juges ont été interrogés a été le niveau du cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation de chaque document. Ils avaient la possibilité de choisir deux niveaux parmi huit (de A2A à C1B), mais, malgré cela, il est arrivé que certains juges ne désignent qu'un seul niveau.

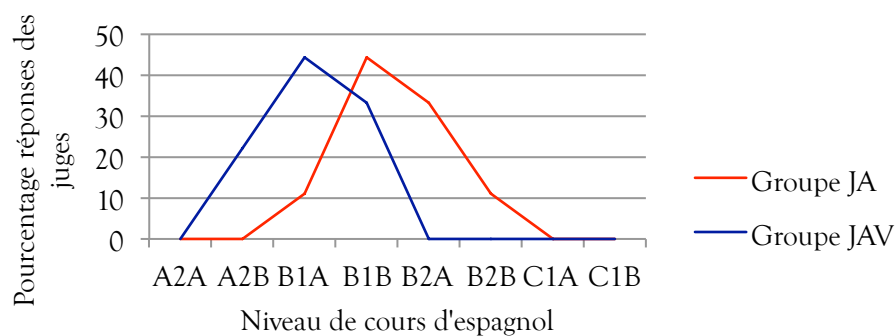
Voici les résultats concernant le niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour chaque document.

Document 1 :



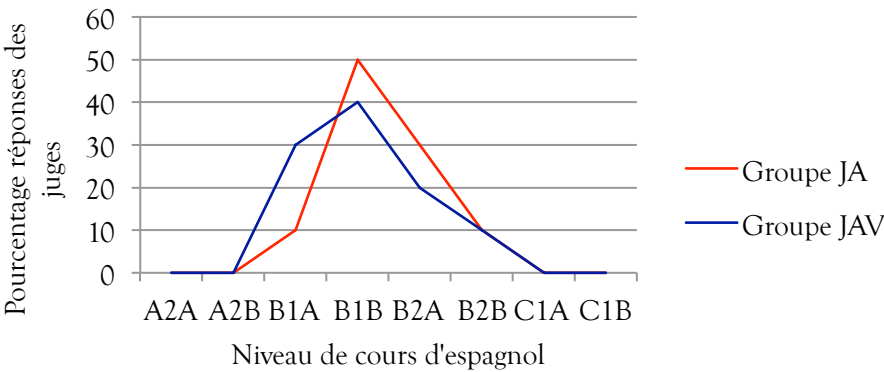
Graphique 1. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 1

Document 2 :



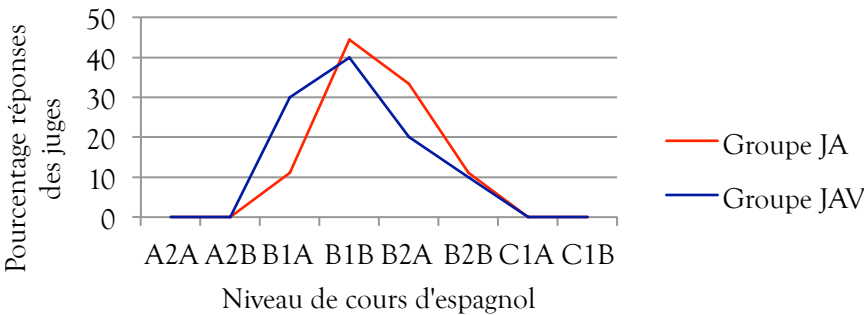
Graphique 2. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 2

Document 3 :



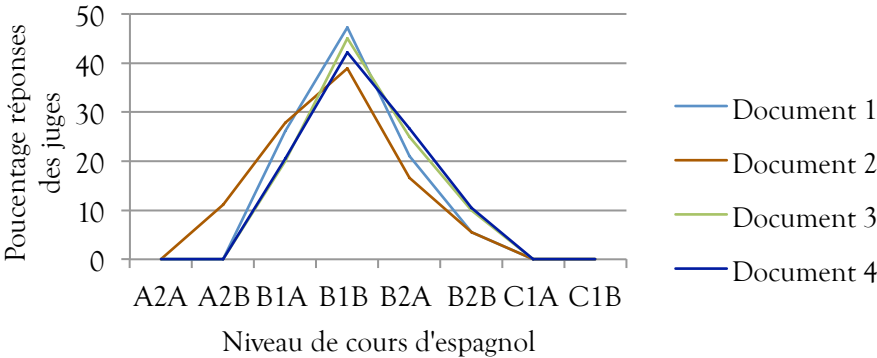
Graphique 3. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 3

Document 4 :



Graphique 4. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 4

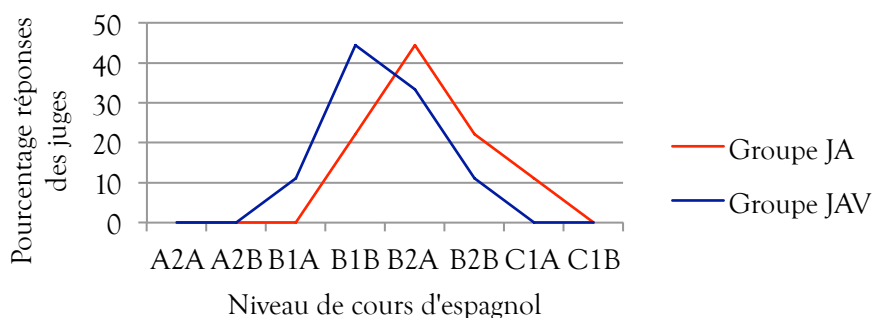
Nous présentons ci-dessous le comparatif des niveaux de cours d'espagnol jugés appropriés pour l'utilisation des documents 1, 2, 3 et 4 :



Graphique 5. Comparatif des niveaux de cours d'espagnol jugés appropriés pour l'utilisation des documents 1, 2, 3 et 4

Nous pouvons observer dans ces graphiques que la valeur dominante pour les documents 1, 2, 3 et 4 est d'un niveau B1B pour les deux groupes de juges, à l'exception toutefois du document 2 pour le groupe JAV dont la valeur dominante a été B1A. Ces résultats nous permettent donc de considérer ces quatre documents d'un niveau de difficulté linguistique similaire, bien que de meilleures performances puissent être attendues pour le document 2 en modalité audiovisuelle.

À partir de ces graphiques, nous observons également une tendance générale du groupe JAV à désigner l'utilisation de ces documents dans des cours de niveaux légèrement plus bas que le groupe JA, notamment pour le document 2 qui présente un rapport de redondance. Ce phénomène peut répondre, comme nous le postulons dans nos hypothèses, au fait que l'association du matériel linguistique à son référent imagé facilite la compréhension de l'oral. Nous nous attendons, par conséquent, à ce que les résultats des étudiants concernant les documents audiovisuels en général soient plus performants que ceux obtenus face aux documents audio.



Graphique 6. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 5

Concernant le document 5, il a été jugé plus difficile que les autres documents par les deux groupes des juges ; valeur dominante pour le groupe JA, B2A et pour le groupe JAV, B1B. Toutefois ceci ne pose pas un véritable problème du fait qu'il ne va pas être confronté au reste. Étant donné que ce document correspond à l'hypothèse 5,

au moyen de laquelle nous souhaitons vérifier la possibilité des étudiants à comprendre le sens des mots inconnus, nous avons utilisé un document légèrement plus difficile que leur niveau de langue afin de nous assurer que les mots choisis étaient inconnus pour la plupart des étudiants.

Rappelons les recommandations du CECRL à propos de la compréhension orale et des stratégies de réception pour les niveaux B1 et B2 sur lesquelles nous avons basé nos attentes.

Comprendre en tant qu'auditeur⁶⁴.

B1 : « Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée ».

« Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue soit standard et clairement articulée ».

B2 : « Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme ».

Comprendre des émissions de télévision et des films⁶⁵.

B1 : « Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe ».

« Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée ».

B2 : « Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard ».

⁶⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), p. 56.

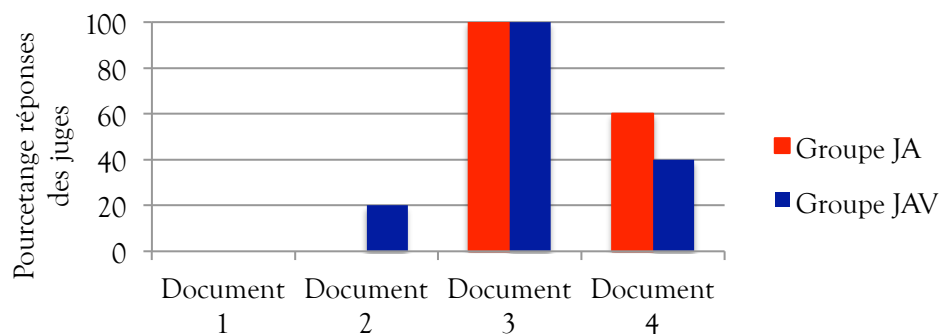
⁶⁵ Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), p. 59.

Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit)⁶⁶.

B1 : « Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier ».

B2 : « Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels ».

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux juges de se positionner par rapport au schéma narratif des documents. Nous avons voulu savoir s'ils jugeaient le schéma narratif de chaque document complet ou incomplet. Voici les résultats, en forme de pourcentage des juges estimant le schéma narratif complet :

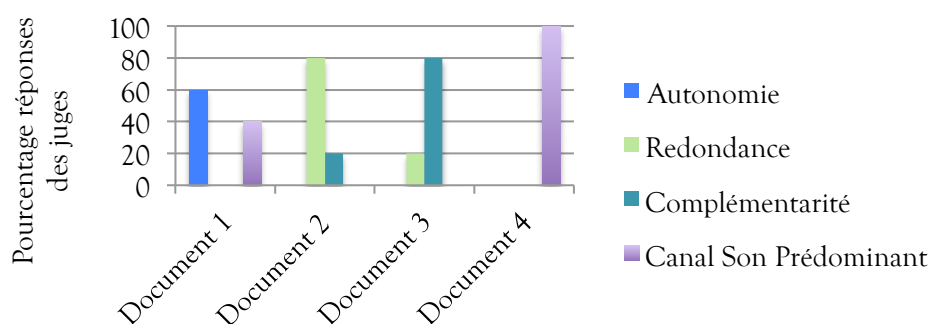


Graphique 7. Pourcentage des juges trouvant le schéma narratif complet

Comme il peut être observé, le document 3 a été désigné à cent pour cent comme celui respectant le plus le schéma narratif complet par rapport aux autres documents. Toutefois, le document 4 a été jugé presque par la moitié des juges consultés comme suivant également un schéma narratif complet. Au vu de ces résultats, pour vérifier notre hypothèse numéro 1, nous n'avons comparé que les documents 1, 2 et 3. Le document 4 a donc été écarté.

⁶⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), p.60.

Ensuite, nous avons questionné les juges du groupe JAV concernant le rapport entre la bande image et la bande son des documents 1, 2, 3 et 4. Ils avaient la possibilité de choisir parmi quatre réponses possibles : autonomie, redondance, complémentarité et canal son dominant. Les résultats ci-dessous sont présentés sous forme de pourcentage :

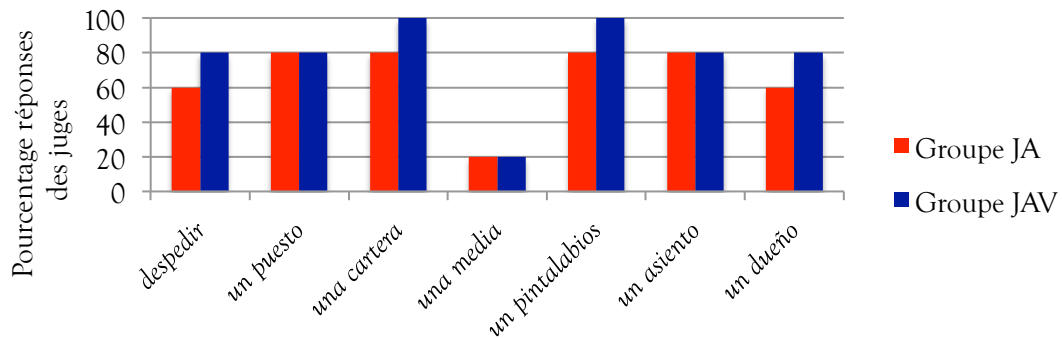


Graphique 8. Pourcentage des juges évaluant le rapport entre la bande image et la bande son

Pour les documents 2, 3 et 4, les résultats ont été très significatifs : 80% du panel a jugé le rapport « redondance » pour le document 2, 80% « complémentarité » pour le document 3 et 100% « canal son dominant » pour le document 4. En revanche, les résultats pour le document 1 semblent ne pas être aussi tranchés que pour le reste : 60% des juges ont désigné le rapport « autonomie » et 40% ont opté pour « canal son dominant ». Comme nous l'avons vu lors du cadre théorique, ces deux rapports n'étant pas incompatibles, nous avons décidé tout de même de comparer les quatre documents.

Dans un dernier temps, nous nous sommes intéressée à la compréhension du sens de sept mots du document 5. Visant à présenter aux étudiants une liste de mots dont le sens, censé être inconnu au départ pour la plupart, devrait pouvoir être compris après qu'ils auront écouté ou visionné le document, nous avons questionné les juges concernant la possibilité de comprendre le sens de ces mots. Voici les

résultats, sous forme de pourcentage des juges estimant la compréhension de ces mots possible :



Graphique 9. Pourcentage des juges trouvant la compréhension de sens des mots possible

En effet, les résultats présentés ci-dessus permettent de constater que le mot *media* n'a été jugé « potentiellement compréhensible » que par 20% des juges pour chaque groupe. Étant donné le grand écart séparant ce mot du reste de la liste proposée, nous avons décidé de ne pas prendre en compte *una media* pour notre étude. De ce fait, ce mot a été supprimé du questionnaire présenté aux étudiants. Nous remarquons également un pourcentage légèrement plus élevé des juges estimant la compréhension des mots possible pour le groupe JAV (ayant été confronté au matériel linguistique et imagé), ce qui vient s'aligner avec notre hypothèse.

2. Participants à l'expérimentation

Une fois notre corpus audiovisuel déterminé, nous avons établi les caractéristiques et les besoins des participants auxquels nous avons eu recours pour notre expérimentation. Ainsi, nous avons tout d'abord divisé nos participants en deux groupes : les francophones (non natifs) et les hispanophones (natifs).

Le panel de francophones (groupe expérimental) était formé par un total de 34 étudiants universitaires⁶⁷ (30 femmes et 4 hommes) en deuxième année de la licence Langues Étrangères Appliquées (L.E.A.) à l'université de Toulouse 2, apprenant l'espagnol comme langue 2. Ces étudiants se trouvaient donc en contexte d'apprentissage exolingue-unilingue (De Pietro et *al.*, 1988), c'est-à-dire dans un milieu sociolinguistique autre que celui (ou ceux) où la langue cible – l'espagnol dans ce cas – est considérée langue officielle, mais aussi partageant pour la plupart de ces étudiants, une même langue maternelle et une même culture. Les réponses de deux étudiants non francophones de la classe ont été écartées des données recueillies. L'âge des participants allait de 19 à 27 ans et leur niveau d'espagnol était pour la grande majorité, B1 en cours d'acquisition, et B1 acquis pour quelques-uns. Rappelons que les juges avaient globalement considéré appropriée l'utilisation des documents 1 à 4 pour un niveau de cours B1B, ce qui correspond avec le niveau global de notre panel de participants. Tout ceci nous a permis de constituer un panel de francophones très homogène favorisant la neutralisation de facteurs comme la compétence langagière ou les connaissances antérieures.

Nous avons choisi des étudiants de la licence L.E.A. car nous souhaitions établir une population de spécialistes de la langue espagnole suivant des études multidisciplinaires (linguistiques, socioculturelles et appliquées) où les enseignements ne reposent que rarement sur des dispositifs de représentation audiovisuels. Ainsi, nous avons pu mener notre expérimentation au sein d'un cours de compréhension de l'espagnol oral de L2, ce qui a permis aux étudiants d'envisager les expériences comme une partie de leur enseignement. En effet, l'appréhension initiale que certains étudiants éprouvaient vis-à-vis de la compréhension orale en espagnol s'est vue progressivement atténuée grâce à la réflexion (méta)cognitive que les étudiants menaient après chaque expérience et dont les résultats seront exposés plus tard.

⁶⁷ Le nombre d'étudiants s'est vu légèrement modifié tout au long de la mise en place de l'étude expérimentale. Les chiffres exacts pour chaque expérience seront spécifiés lors de la partie "Déroulement des expériences et variables".

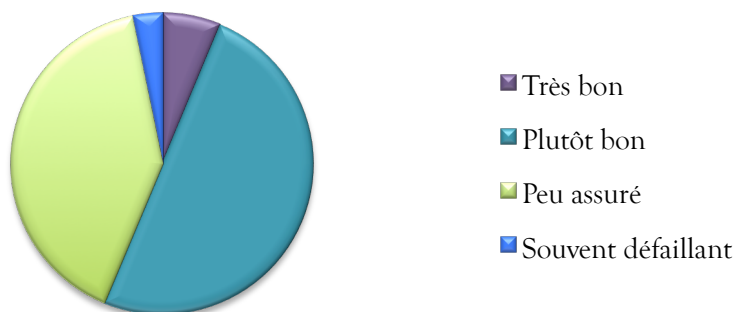
Le panel d'hispanophones (groupe de contrôle) était formé, pour sa part, de 28 participants (26 femmes et 2 hommes), tous des locuteurs natifs d'espagnol péninsulaire (même langue maternelle et même culture) habitant en Espagne ou en France, et, dans ce cas, depuis moins de cinq ans. Ils sont des étudiants à l'université (73 %) ou des jeunes actifs (27 %) et la tranche d'âge allait de 21 à 33 ans. Tout ceci nous a permis de constituer un groupe homogène et assez représentatif neutralisant des aspects comme les variations linguistiques ou socioculturelles.

Aussi le panel des francophones, tout comme celui des hispanophones ont été divisés en « groupe Audio » (confronté à la bande son) et « groupe Audiovisuel » (confronté à la bande son et à la bande image), une classification essentielle pour la comparaison postérieure des données. Nous avons donc constitué quatre groupes différents mais équivalents et comparables codifiés respectivement **NNA** (non natif audio), **NNAV** (non natif audiovisuel), **NA** (natif audio) et **NAV** (natif audiovisuel).

Juste avant le début du déroulement de nos tests, nous avons distribué aux étudiants un questionnaire (*cf.* voir annexes, page 348) afin de connaître certaines informations à leur égard. Tout d'abord, ils ont créé leur propre « code participant » avec les deux premières lettres de leur nom et prénom, ce qui nous a permis de classer postérieurement les questionnaires tout en gardant l'anonymat des participants. Ensuite, d'autres paramètres, comme la date de naissance, le sexe ou la nationalité ont été demandés pour nous assurer de l'homogénéité des groupes. Enfin, concernant l'apprentissage des langues, nous avons questionné les étudiants sur leur perception concernant leur niveau en compréhension de l'oral et sur les occasions les plus fréquentes au cours desquelles ils pratiquent cette compétence. Ces questionnaires nous ont offert des informations très significatives concernant la pratique de la compréhension de l'espagnol oral de ces étudiants.

Tout d'abord, nous avons questionné les étudiants sur leur niveau de compréhension de l'espagnol oral. L'objectif de cette question était de connaître leur propre appréciation concernant cette habileté plutôt que d'établir un classement par

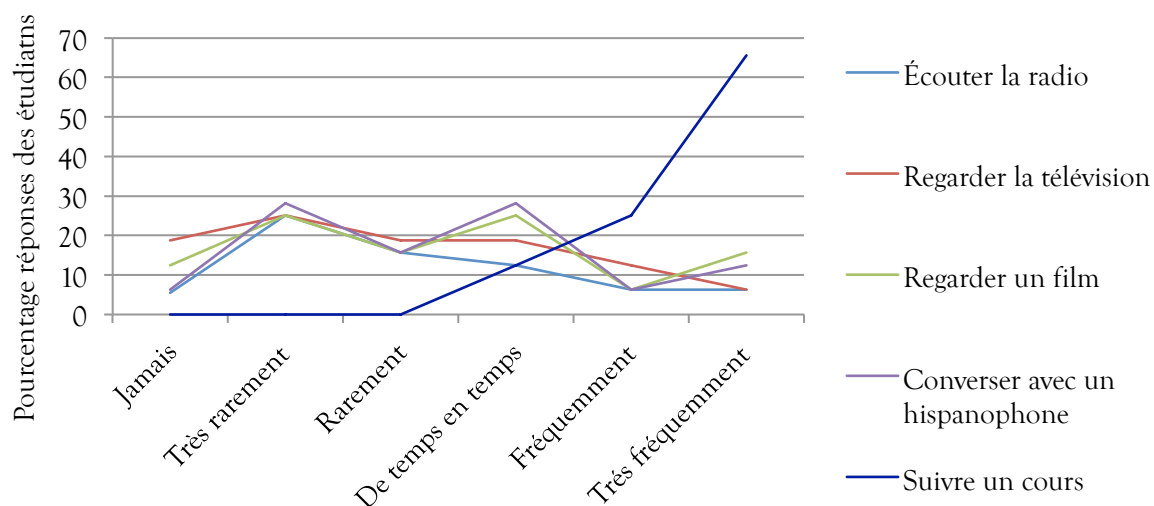
niveaux. C'est pour cette raison que les étudiants ont été évalués en « auto-déclaration », c'est-à-dire que ce sont eux-mêmes qui ont estimé leur niveau. À cet effet, nous leur avons proposé quatre réponses possibles : très bon, plutôt bon, peu assuré ou souvent défaillant. En début d'année universitaire, les résultats ont été les suivants :



Graphique 10. Autoévaluation du niveau en compréhension de l'espagnol oral des étudiants participant à notre étude expérimentale

De ces résultats, il se dégage que 50% des étudiants estiment avoir un niveau de compréhension de l'espagnol oral plutôt bon et un peu plus de 40%, un niveau peu assuré.

Ensuite, nous nous sommes intéressée aux occasions les plus fréquentes où les étudiants sont confrontés au fait de comprendre l'espagnol oral.



Graphique 11. Occasions les plus fréquentes où les étudiants sont confrontés à l'espagnol oral

Les résultats montrent qu'au delà des heures des cours, les étudiants sont rarement confrontés à des situations de compréhension de l'oral en espagnol. En d'autres termes, en dehors du cours, seulement une petite partie du groupe est stimulée pour s'exposer ou pour aller à la recherche de situations de compréhension de l'oral en espagnol, et ceci, malgré les possibilités d'accès à de véritables modèles de langue oral qu'offre Internet aujourd'hui. Renvoyant ces résultats au graphique précédent, nous interprétons que les étudiants qui pensent avoir un niveau plutôt bon en compréhension ne ressentent pas la nécessité d'aller la travailler au-delà des cours et ceux qui estiment avoir un niveau peu assuré ne se sentent pas à l'aise avec cette compétence et préfèrent l'éluder.

Une fois constitué et validé notre corpus audiovisuel formé par cinq documents issus de dispositifs de représentation audiovisuels, et après avoir établi le panel des participants nécessaire pour tester nos hypothèses, nous avons élaboré le protocole expérimental nous permettant de mettre en pratique notre étude empirique.

Afin de recueillir les données nécessaires pour tester nos hypothèses, nous avons mis en place une méthode d'expérimentation, aussi bien quantitative que qualitative. Pour ne pas surcharger cognitivement les étudiants, l'expérimentation a été réalisée en trois étapes.

3. Conditions des expériences et description des variables

3.1. Première expérience

Pour la première expérience, ne prenant en compte que les résultats issus des questionnaires proposés aux étudiants de nationalité française, nous avons sélectionné 32 participants (29 femmes et 3 hommes). Lors de cette expérience, les participants ont été confrontés, au moyen d'un vidéoprojecteur, à quatre extraits des dispositifs de représentation audiovisuels issus de notre corpus : *Septiembre del 75* (document 1) et *Mi vida sin mí* (document 2) pendant la première séance, et *Nunca es tarde para hacerte valer* (document 3) et *La lengua madre* (document 4) pendant la deuxième. Chaque séance a été réalisée au début de leur cours habituel, entre quarante cinq minutes à une heure (sur un total de deux heures de cours). Pour la première séance, la classe était divisée en deux groupes, un groupe audio (NNA) formé par 15 étudiants qui, placé dos à l'écran, n'avait pas la possibilité de voir l'image, juste d'écouter le son et, un autre audiovisuel (NNAV) composé de 17 étudiants qui, placé face à l'écran, pouvait voir l'image et écouter le son. Pour assurer une validité plus significative à notre étude, pour la deuxième séance, nous avons inversé les groupes de telle façon que le groupe NNA (ancien NNAV) était formé par 17 étudiants et le groupe NNAV (ancien NNA) était composé de 15 étudiants.

Nous sommes confrontée ici à une difficulté fondamentale : comment rendre observable un processus cognitif comme l'est la compréhension de l'oral ? En effet, il était indispensable pour notre recherche de pouvoir rendre compte des unités de sens que les étudiants, participant à notre étude, construisaient après avoir été confrontés

aux documents audiovisuels. Afin de ne pas influencer cette construction du sens, aucune intervention, aucun indice ni aucune représentation n'a été proposé aux étudiants. Il y avait juste une consigne : « qu'est-ce que vous avez compris ? » (voir annexes, page 349). Nous avons choisi une question ouverte pour laisser les étudiants exprimer ce qui leur venait à l'esprit, car nous avons jugé ceci plus avantageux qu'un questionnaire à réponses fermées (QCM) pour explorer la construction du sens. En outre, la formulation de cette question était très simple et, qui plus est, dans leur langue maternelle, le français, pour que la compréhension de la consigne n'interfère pas dans leurs réponses. Nous avons ainsi choisi d'observer la compréhension de l'oral à partir des productions linguistiques rédigées par les étudiants. Après chaque passage de l'extrait (deux au total), les participants avaient quinze minutes pour répondre à la question dans leur langue maternelle (le français). Nous avons également demandé aux participants de proposer à la fin de leur réponse une lecture globalisante du document sous forme de synthèse. Pour cette expérience, nous avons établi trois variables indépendantes pouvant influencer sur trois variables dépendantes. Nous avons pu ainsi répondre à notre première hypothèse concernant le schéma narratif, à la deuxième hypothèse sur la multiplicité de lectures, à une partie de la troisième hypothèse concernant la redondance et à la quatrième hypothèse sur l'information inférée.

D'une part, les variables indépendantes – maniées pour contrôler leur impact sur la performance des participants, et donc pour répondre à nos hypothèses – représentaient des caractéristiques des stimuli présentés aux participants. Nous avons observé trois variables indépendantes : schéma narratif complet *vs* schéma narratif incomplet, combinaison audio et visuel *vs* audio seul et redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé.

VII. Schéma narratif complet *vs* schéma narratif incomplet. Selon notre postulat, pour que l'impact des documents narratifs soit réellement significatif sur la compréhension globale de l'oral en langue étrangère, il serait indispensable que le schéma qui régit la structure narrative du texte audiovisuel soit complet, c'est-à-dire

que l'étudiant puisse reconnaître clairement un état initial, un déroulement des faits et un état final. Pour valider ce postulat, nous avons comparé les réponses du groupe NNA sur le document 3 (schéma narratif complet) et celles sur les documents 1 et 2 (schéma narratif incomplet), avec les réponses données par le groupe de natifs audio NA concernant les mêmes documents. Rappelons que nous avons écarté le document 4 car 60% du groupe JA et 40% du groupe JAV avait jugé le schéma narratif complet. Également, nous avons décidé d'écarter les groupes audiovisuels étant donné que chaque document répondait à un rapport entre la bande image et la bande son différent. Ceci nous empêchait en effet de vérifier la variable indépendante ayant un effet sur les résultats. L'effet attendu est un plus grand nombre de représentations équivalentes entre le groupe NNA et le groupe NA pour le document comportant un schéma narratif complet.

VI2. Combinaison audio et visuel vs audio seul. Nous présupposons que, lors de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels en cours d'espagnol langue étrangère, les matériels sonores (linguistique et environnemental), associés à l'image animée, guideront la compréhension globale de l'oral de façon plus homogène parmi les étudiants que si nous présentons le matériel sonore seul. En d'autres termes, les textes audiovisuels comportant du matériel sonore et visuel permettraient d'obtenir moins de disparités dans les différentes lectures des compreneurs du fait de la complémentarité entre ces deux dimensions. Pour valider ce postulat, nous avons comparé les réponses produites par les participants ayant été confrontés seulement à la bande son (NNA) des documents 1, 2 et 4 avec celles produites par les participants ayant été confrontés à la bande son et la bande image (NNAV) des mêmes documents. L'effet attendu pour le groupe NNAV est un plus petit nombre de lectures globales et un nombre plus élevé de représentations inférées.

VI3. Redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé. Nous postulons que le rapport bande image et bande son aura un effet sur la compréhension de l'oral des textes audiovisuels des étudiants non natifs. Plus précisément encore, nous avançons que les documents ayant un rapport de

redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé auront un impact plus positif sur la compréhension globale que les rapports d'autonomie et de canal son dominant. Pour vérifier ce postulat, nous avons comparé les réponses du groupe NNAV concernant le document 2 (redondance) avec les réponses du document 1 (autonomie) et du document 4 (canal sonore prédominant), avec les réponses données par le groupe NAV concernant les mêmes documents. Nous avons écarté le document 3 (complémentarité) car ayant celui-ci un schéma narratif complet, nous n'aurions pas été en mesure de garantir si l'effet observé aurait été dû au rapport entre la bande image et la bande son ou au schéma narratif. L'effet attendu pour cette variable est un plus grand nombre de représentations intermédiaires analogues entre le groupe NNAV et le groupe NAV pour le document comportant un rapport de redondance.

D'autre part, les variables dépendantes – réponses des participants susceptibles d'être modifiées selon le maniement des variables indépendantes – représentent la performance des étudiants face à la tâche proposée lors de l'expérience. Rappelons que nous étions ici confrontée à une difficulté de base : comment rendre observable un processus cognitif comme la compréhension de l'oral ? Nous avons choisi pour cela de demander aux étudiants des productions linguistiques d'où nous avons pu extraire les représentations intermédiaires et uniques intégrées construites par les étudiants. Nous avons observé ici trois variables dépendantes : représentations intermédiaires, représentations uniques intégrées et représentations intermédiaires inférées.

VD1. Représentations intermédiaires. Face à des dispositifs de représentation audiovisuels, nous postulons que les étudiants non natifs sont toujours capables, même à différents niveaux, d'élaborer du sens. En d'autres termes, les étudiants comprendraient toujours « quelque chose » selon la sélection et l'attention portée à certains éléments plutôt qu'à d'autres. Considérer la performance des participants comme des représentations en prenant en compte leur logique (réponses plausibles), plutôt que de façon binaire (réponses vraies ou fausses), nous a permis de prendre en compte tous les niveaux de compréhension des participants. Pour ceci, nous avons

considéré comme représentations intermédiaires plausibles toutes celles étant analogues à celles proposées par les groupes de natifs (NA et NAV).

VD2. Représentations uniques intégrées. Si nous assumons la possibilité d'élaborer des représentations intermédiaires différentes, de comprendre à plusieurs niveaux selon chaque étudiant, nous acceptons l'existence de différentes représentations uniques intégrées (Fayol et Gaonac'h, 2003) ou lectures potentielles face à un même document. L'étudiant peut donc se placer dans une position favorable vis-à-vis de la compréhension de l'oral en langue étrangère, l'interprétation attendue par l'enseignant n'étant pas figée d'avance. Ceci est loin d'être un inconvénient pour travailler la compréhension de l'oral, mais il nous semble toutefois judicieux de connaître les caractéristiques des dispositifs de représentation audiovisuels pouvant minimiser cette possibilité de lectures multiples afin de permettre à l'enseignant de proposer aux étudiants un guidage optimal.

VD3. Représentations intermédiaires inférées. Lors de l'étape de construction de sens, l'étudiant d'une langue étrangère peut avoir recours à des informations inférées à partir du document auquel il est confronté. Ces connaissances se trouvent dans sa mémoire ou bien peuvent être déduites à partir de différents indices pour établir la cohérence du sens du texte. Pour mesurer les informations correctes inférées par les participants francophones, nous avons répertorié les représentations intermédiaires analogues à celles des groupes de natifs et n'apparaissant pas explicitement dans les documents.

3.2. Deuxième expérience

La deuxième expérience a eu lieu trois mois après la première dans les mêmes circonstances que la précédente sauf pour le nombre de participants, qui était d'un total de 29 (26 femmes et 3 hommes). Il s'agissait d'une tâche de rappel dans laquelle les participants, sans être confrontés à nouveau aux documents audiovisuels présentés pendant la première expérience, devaient écrire les mots qui leur venaient à l'esprit

concernant chaque extrait. La consigne, toujours en français, était aussi très simple : « De quoi vous souvenez-vous... ? » (voir annexes, page 350) et les étudiants ont pu s'exprimer dans leur langue maternelle. Nous avons proposé une liste à remplir avec la possibilité d'écrire 12 mots, mais les étudiants ont été prévenus qu'ils pouvaient en écrire davantage s'ils le désiraient. Ceci nous a permis d'être en mesure d'évaluer quel type de mots (issus des systèmes linguistiques, paralinguistiques ou les deux) a été le plus rapidement activé. Nous n'avons pas pris en compte les mots issus du système extralinguistique provenant de la bande image ne pouvant pas être comparés entre les deux groupes. Cette expérience nous a permis de répondre à une partie de la troisième hypothèse concernant la capacité de mémorisation des étudiants et une variable indépendante et une variable dépendante ont été ainsi considérées.

VI3. Redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé.

Parallèlement à notre postulat avancé lors de la première expérience, nous présumons que les documents ayant un rapport de redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé auront un impact plus positif sur la mémorisation d'éléments significatifs que les rapports d'autonomie et de canal son dominant. Pour valider ce postulat, nous avons comparé les résultats des groupes NNA et NNAV sur le document 2 (redondance) avec les résultats des mêmes groupes concernant les documents 1 (autonomie) et 4 (canal sonore prédominant). Comme dans la première expérience, nous avons écarté le document 3 (complémentarité) car celui-ci ayant un schéma narratif complet, nous n'aurions pas été en mesure de garantir si l'effet recensé était dû au rapport entre la bande image et la bande son ou au schéma narratif. L'effet attendu est un plus grand nombre d'éléments mémorisés à partir du document comportant un rapport de redondance.

VD4. Mémorisation lexicale à long terme. Après que le compreneur a été confronté à un dispositif de représentation audiovisuel, plusieurs éléments linguistiques, socioculturels, pragmatiques ou autres vont rester ancrés dans sa mémoire à long terme. La mémorisation permet aux étudiants d'une langue étrangère d'améliorer leur compréhension au fur et à mesure qu'ils augmentent l'étendue des

éléments retenus, car ceux-ci serviront *a posteriori* à la reconnaissance, l'identification, l'inférence ou l'interprétation d'autres éléments présents dans les documents. Ainsi, il s'avère très utile, pour travailler la compréhension de l'oral en cours de langue étrangère, d'identifier les documents favorisant cette mémorisation.

3.3. Troisième expérience

La troisième expérience s'est déroulée trois mois après la deuxième, dans les mêmes circonstances que les deux premières, sauf pour le nombre de participants, qui était de 28 (26 femmes et 2 hommes). Dans un premier temps, les participants ont répondu à un questionnaire concernant la signification de sept mots en espagnol pour nous assurer qu'ils ne connaissaient pas les termes que nous souhaitions évaluer. Dans un deuxième temps, la classe a été divisée en deux groupes, un groupe audio (NNA) formé par 14 étudiants qui, étant placé dos à l'écran, n'avait pas la possibilité de voir l'image, mais uniquement d'écouter la bande son, et un autre groupe audiovisuel (NNAV) composé de 14 étudiants, qui, placé face à l'écran, pouvait voir l'image et écouter la bande son. Un extrait du dispositif de représentation audiovisuel *Siete Vidas* (document 5) a été montré, à la suite de quoi les participants devaient répondre à nouveau au même questionnaire. Ceci nous a permis d'établir si l'un des deux groupes était à même de comprendre le sens de plus de mots que l'autre. Grâce à cette expérience nous avons pu répondre à la cinquième hypothèse concernant la compréhension du sens des mots à travers les dispositifs de représentation audiovisuels. Une variable indépendante et une variable dépendante ont ainsi été établies.

VI2. Combinaison audio et visuel vs audio seul. Nous présupposons que, lors de la compréhension de l'oral à travers des documents issus des dispositifs de représentation audiovisuels, la présence de la bande image viendra renforcer la bande son et aura un effet positif sur la compréhension de mots isolés en contexte. Pour vérifier ce postulat, nous avons comparé les réponses produites par les participants ayant été confrontés seulement à la bande son (NNA) du document 5 avec celles

produites par les participants ayant été confrontés à la bande son et à la bande image (NNAV) du même document. L'effet attendu est un nombre plus élevé des mots compris par le groupe NNAV que par le groupe NNA.

VD5. Compréhension du sens des mots. Tout en admettant que la compréhension orale exhaustive du sens des mots d'un document ne soit pas nécessaire pour comprendre celui-ci, il est certain que certains étudiants préfèrent avoir souvent recours à une compréhension plus détaillée sur laquelle ils pensent pouvoir s'appuyer pour comprendre de façon plus globale. Dans cette perspective, la compréhension du sens des mots inconnus pourrait ainsi débloquer une situation d'incompréhension. De là, l'intérêt de vérifier quelle modalité de présentation des documents permettrait une meilleure compréhension de la signification de mots incompris.

À l'issue de la dernière expérience, nous avons proposé aux 28 participants présents en cours un questionnaire visant à évaluer les stratégies mises en place pour comprendre les dispositifs de représentation audiovisuels, les difficultés rencontrées face à la compréhension de ces documents et leur sentiment vis-à-vis de leur progrès en compréhension de l'espagnol oral. Les constats issus de ce dernier questionnaire nous ont également permis de mener une réflexion en cours avec les étudiants eux-mêmes suscitant ainsi une prise de conscience sur leur propre compréhension de l'oral. Ces résultats seront développés dans le prochain chapitre.

Cherchant à faciliter la lecture des variables testées dans les trois expériences de notre étude, ainsi que leur hypothèse correspondante, nous présentons ci-dessous un tableau synthétique offrant une vision d'ensemble de toutes ces données.

Expérience	Hypothèse	Variable indépendante	Variable dépendante
Première	Pour que le dispositif soit compris d'une façon optimale, il est nécessaire qu'il respecte un schéma narratif complet	Schéma narratif complet <i>vs</i> schéma narratif incomplet	Représentations intermédiaires
	Les textes audiovisuels comportant du matériel sonore et visuel permettraient d'obtenir moins de disparités dans les lectures des compreneurs	Combinaison audio et visuel <i>vs</i> audio seul	Représentations uniques intégrées
	Lors de la compréhension globale d'une scène marquée par la redondance entre la bande image et la bande son, les étudiants francophones obtiendraient de meilleurs résultats concernant la compréhension de l'espagnol oral que sans ce rapport-là	Redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé	Représentations intermédiaires
	Lors de la compréhension détaillée, le texte audiovisuel entraînera dans l'esprit des étudiants plus de représentations inférées correctes qu'à partir des textes utilisant un seul système de signes	Combinaison audio et visuel <i>vs</i> audio seul	Représentations intermédiaires inférées
Deuxième	La redondance entre la langue, le son et/ou l'image permettrait une meilleure mémorisation à long terme	Redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé	Mémorisation lexicale à long terme
Troisième	Les textes narratifs audiovisuels favoriseraient la compréhension de l'oral permettant de compenser d'éventuelles difficultés dans la compréhension du sens de ces mots	Combinaison audio et visuel <i>vs</i> audio seul	Compréhension du sens des mots

Tableau 3. Tableau récapitulatif d'hypothèses et de variables selon l'expérience

Chapitre IV. Traitement des données et des résultats

1. Recueil des données

Une fois les expériences de notre étude empirique achevées, nous avons procédé à la mise en place du traitement de données premières. Nous allons présenter ici la méthodologie suivie pour effectuer ce traitement des données nous ayant permis ensuite de mener l'élaboration des tableaux et de réaliser l'étude statistique des résultats.

Nous avons commencé le traitement par le recueil des données issues des questionnaires remplis, d'une part, par les étudiants universitaires francophones (groupes NNA et NNAV) et, d'autre part, par les natifs hispanophones (groupe NA et NAV).

Afin d'assurer la validité des données, nous avons tout d'abord exclu les questionnaires des étudiants non francophones pour toutes les expériences. Nous avons également traduit les réponses des natifs, celles-ci étant en espagnol. Ensuite, nous avons mis au jour, parmi les questionnaires remplis par les étudiants et par les natifs, les interprétations intermédiaires et les interprétations uniques intégrées correspondant aux représentations mentales construites par les participants. Rappelons que nous comprenons par « représentation intermédiaire » l'interprétation partielle d'information nouvelle créée par un compreneur visant à construire une « représentation unique intégrée » (Fayol et Gaonac'h, 2003), soit une lecture globale du document. Si nous avons privilégié cette méthode de recueil des données plutôt que d'autres, comme par exemple les questionnaires à choix multiples, c'est parce que nous considérons qu'elle permet de mieux rendre compte du cheminement du

processus de création de sens élaboré par les participants. Ainsi, le nombre de représentations proposées par participant variait d'un participant à l'autre mais aussi d'un document à l'autre.

Ensuite, nous avons regroupé les représentations proposées par les participants car à de nombreuses occasions nous avons trouvé des représentations identiques mais différemment formulées. Par exemple, nous avons recensé assez fréquemment *su reloj está roto* (« sa montre est cassée ») et *su reloj no funciona* (« sa montre ne marche pas »). Dans ce cas, nous avons jugé ces deux représentations mentales comme étant la même. En revanche, si dans deux représentations analogues avec plusieurs propositions, seule une proposition était partagée par les deux représentations, nous avons considéré ces deux représentations distinctes. Par exemple, *invita a cenar a su amigo* (« il invite son ami à dîner ») et *invita a cenar a su banquero* (« il invite son banquier à dîner »).

Pour définir si les représentations, — qu'elles soient intermédiaires ou intégrales uniques — des groupes NNA et NNAV (étudiants francophones) étaient ou non pertinentes, donc justifiées, nous les avons comparées avec celles proposées par les groupes NA et NAV (natifs). Nous avons ainsi estimé « pertinente » toute représentation identique (ou très proche) à celles recensées au sein des groupes de natifs, et « non pertinente » toute représentation n'étant pas analogue à celles relevées par ces mêmes groupes. De ce fait, nous tenons à signaler que nous n'avons pas jugé les représentations « correctes » ou « incorrectes » selon notre propre avis, mais équivalentes ou non équivalentes avec les représentations recensées par les groupes de natifs. Nous avons également élaboré un classement des représentations qui revenaient le plus au sein des groupes NA et NAV afin de corroborer si ces représentations qui semblaient être évidentes aux yeux des natifs l'étaient aussi pour les étudiants francophones. Tout ceci nous a permis de nous interroger sur les causes qui ont mené les étudiants francophones à créer des représentations non pertinentes. En d'autres termes, nous avons pu considérer quels types de codes avaient engendré chaque représentation et pourquoi l'interprétation n'était pas pertinente.

Dans un deuxième temps, il a été question de relever, parmi toutes les représentations intermédiaires proposées par les étudiants francophones, celles qui n'apparaissaient pas explicitement dans les documents. Autrement dit, nous avons répertorié parmi les représentations intermédiaires pertinentes des groupes NNA et NNAV toutes celles ayant été inférées. Le nombre d'inférences variait selon les étudiants et les documents ; nous analyserons les résultats plus tard. Étant donné que, comme nous l'avons vu lors du cadre théorique, l'information présente dans les documents est soit dénotée, soit connotée, nous n'avons pas jugé nécessaire de comparer ces données avec celles recueillies auprès des groupes de natifs.

Concernant la deuxième expérience ou tâche de rappel libre, nous avons classifié les réponses des groupes NNA et NNAV en différentes catégories. Rappelons que pour cette expérience nous avons proposé un questionnaire où les étudiants devaient écrire, sans aucun type de stimuli, les mots qui leur venaient à l'esprit concernant chaque document. Ensuite, nous avons classé les réponses des étudiants selon trois cas de figure : mot codé linguistiquement, mot codé paralinguistiquement ou mot doublement codé (linguistique et paralinguistique). Nous n'avons pas recensé les réponses provenant de codes extralinguistiques étant donné que seuls les groupes NNAV y avaient été confrontés.

Par rapport à la troisième expérience, nous avons tout d'abord relevé les réponses des étudiants qui correspondent à la signification de six mots présentés : *despedir*, *puesto*, *cartera*, *pintalabios*, *asiento*, *dueño*. Ces mots ont été donc proposés premièrement sans contexte et nous n'avons pris en compte pour notre étude que les mots inconnus des étudiants dès le départ. En d'autres termes, pour le recueil des données concernant le sens des mots, seuls les réponses des étudiants ne connaissant pas la signification des mots avant la proposition du document ont été retenues. Nous avons enfin comparé les réponses données par le groupe NNA avec celles proposées par le groupe NNAV.

2. Élaboration des tableaux comparatifs et résultats premiers

Afin de faciliter le traitement statistique des données, nous avons élaboré des tableaux, au moyen du logiciel *Excel*, nous permettant d'avoir une vision d'ensemble des résultats concernant les représentations intermédiaires et uniques intégrées. Ces données ont été considérées selon les variables indépendantes et dépendantes que nous avons définies lors du chapitre précédent (voir page 202) et qui nous ont permis de mener des analyses aussi bien quantitatives que qualitatives.

Avant d'indiquer le code de chaque groupe (NNA, NNAV, NA ou NAV), nous avons désigné le document sur lequel les participants ont été interrogés. Ainsi, « D1NA », par exemple, équivaut aux réponses données par le groupe de natifs audiovisuel sur le document 1, et ainsi de suite. Voici les principales données recueillies.

2.1. Variable dépendante « représentations intermédiaires »

À partir des productions linguistiques proposées par les groupes d'étudiants francophones et les groupes de natifs, nous avons extrait tout d'abord les représentations intermédiaires que nous avons répertoriées dans les tableaux ci-dessous. Dans chaque tableau, et pour chaque représentation construite par les participants, nous avons marqué dans une première colonne avec le symbole F_i (fréquence absolue) le nombre de fois que chaque proposition a été proposée, c'est-à-dire le nombre de participants l'ayant construite. Dans une deuxième colonne, nous présentons avec le symbole f_i (fréquence relative) le pourcentage d'apparition de chaque représentation par rapport au nombre total de représentations proposées.

Représentations intermédiaires pertinentes	Groupe D1NA		Groupe D1NNA	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Le protagoniste n'a plus que sa vieille montre »	13	17,80%	8	29,62%
« La montre du protagoniste ne fonctionne plus »	13	17,80%	6	22,22%
« Le protagoniste est en prison »	11	15,06%	1	3,7%
« La vie du personnage est brisée depuis le 22 juillet à 22h15 »	10	13,69%	4	14,81%
« La montre a été échangée par un autre type d'attache beaucoup plus brutal, les menottes »	10	13,69%	0	-
« Le protagoniste est esclave du temps »	7	9,58%	0	-
« La vie du protagoniste se répète jour après jour »	4	5,47%	3	11,11%
« Le protagoniste est opprimé »	2	2,73%	1	3,70%
« Le personnage n'est pas heureux »	2	2,73%	0	-
« Le protagoniste n'a plus le contrôle sur lui-même »	1	1,36%	4	14,81%
	73		27	

Tableau 4. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 1.

Représentations intermédiaires non pertinentes	Groupe D1NNA	
	F _i	f _i
« Le protagoniste raconte qu'il a un secret »	4	15,38%
« Le temps s'est arrêté pour le protagoniste le 22 juillet à 22h15 »	3	11,53%
« Le protagoniste a des problèmes mentaux »	3	11,53%
« Le protagoniste a une maladie qui s'attaque à sa peau, puis à ses os »	3	11,53%
« Le protagoniste est seul dans la vie »	3	11,53%
« La femme est dans la même situation que le protagoniste »	2	7,69%
« Le protagoniste vit dans la rue »	2	7,69%
« Selon le protagoniste, le temps est la seule chose que l'on peut vraiment posséder »	2	7,69%
« Le protagoniste et la femme parlent de leurs enfants »	1	3,84%
« Le protagoniste est un esclave »	1	3,84%
« Le protagoniste est au chômage »	1	3,84%
« Le protagoniste pense à sa femme »	1	3,84%
	26	

Tableau 5. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 1.

Représentations intermédiaires pertinentes	Groupe D1NAV		Groupe D1NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Le protagoniste ne conserve que sa vieille montre »	12	17,91%	10	35,71%
« Le protagoniste est en prison »	12	17,91%	8	28,57%
« Un événement tragique a eu lieu le 22 juillet à 22h15 »	10	14,92%	4	14,28%
« À la place de sa montre, il porte maintenant des menottes »	9	13,43%	2	7,14%
« La montre du protagoniste s'est arrêtée le 22 juillet à 22h15 »	9	13,43%	0	-
« La femme qui apparaît est de la famille du protagoniste »	6	8,95%	2	7,14%
« Le protagoniste décrit les conditions de vie en prison »	5	7,46%	2	7,14%
« L'état de la prison reflète que l'histoire n'est pas récente »	2	2,98%	0	-
« Le véritable protagoniste de l'histoire est la femme »	2	2,98%	0	-
	67		28	

Tableau 6. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.

Représentations intermédiaires non pertinentes	Groupe D1NNAV	
	F _i	f _i
« Le temps s'est arrêté pour le protagoniste »	4	17,39%
« Le protagoniste a commis un acte grave »	4	17,39%
« La femme attend toujours le protagoniste »	4	17,39%
« Le protagoniste est malade »	3	13,04%
« Le protagoniste parle à sa femme »	3	13,04%
« Le protagoniste se suicide dans sa cellule »	2	8,69%
« La femme rappelle le jour du suicide du protagoniste »	2	8,69%
« Le protagoniste est mort le 22 juillet »	1	4,34%
	23	

Tableau 7. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.

Représentations intermédiaires pertinentes	groupe D2NA		groupe D2NNA	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« La protagoniste parle sous la pluie »	13	20,31%	4	30,76%
« La protagoniste aime regarder le coucher de soleil, la mer, la lune et sentir la pluie sur sa peau »	11	17,18%	1	7,69%
« La protagoniste se redécouvre »	10	15,62%	0	-
« La protagoniste fait des choses qu'elle ne faisait pas auparavant »	9	14,06%	0	-
« La protagoniste semble être libérée »	9	14,06%	0	-
« La protagoniste parle dans sa tête »	4	6,25%	1	7,69%
« L'harmonie avec son entourage semble être très importante pour la protagoniste »	3	4,68%	6	46,15%
« La protagoniste met en avant des qualités simples »	2	3,12%	1	7,69%
« La protagoniste est en paix avec elle-même »	2	3,12%	0	-
« La protagoniste n'aime pas les chemins tout tracés »	1	1,56%	0	-
	64		13	

Tableau 8. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 2.

Représentations intermédiaires non pertinentes	groupe D2NNA	
	F _i	f _i
« La protagoniste parle à une autre personne (<i>non définie</i>) »	7	23,33%
« La protagoniste s'étonne du genres de choses que l'autre personne fait »	7	23,33%
« La protagoniste décrit une personne très proche d'elle »	3	10%
« La protagoniste s'adresse à un homme (<i>non défini</i>) »	3	10%
« La protagoniste parle à une personne décédée dans un cimetière »	2	6,66%
« La protagoniste ne pensait pas que les choses allaient se passer comme ça »	1	3,33%
« La protagoniste demande à l'autre personne si elle aime sentir la pluie »	1	3,33%
« La protagoniste qu'on entend parler n'est pas dans la scène »	1	3,33%
« La protagoniste pense que l'autre personne est le genre de personne dont on parle dans les livres qu'elle n'a jamais lus »	1	3,33%
« La protagoniste s'adresse à un enfant »	1	3,33%
« La protagoniste explique à un enfant les choses qui le rendent humain, qui font de lui ce qu'il est, des choses qui ne sont pas écrites dans les livres »	1	3,33%
« La protagoniste se demande qui va parler aux autres de cette personne »	1	3,33%
« La protagoniste aime la personne dont elle parle »	1	3,33%
	30	

Tableau 9. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 2.

Représentations intermédiaires pertinentes	Groupe D2NAV		groupe D2NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« La protagoniste parle sous la pluie »	12	19,35%	7	20,58%
« La protagoniste aime regarder le coucher de soleil, la mer, la lune et sentir la pluie sur sa peau »	10	16,12%	5	14,70%
« La protagoniste s'étonne de profiter autant de la pluie »	10	16,12%	5	14,70%
« La protagoniste est en train d'expérimenter de nouvelles sensations »	8	12,90%	2	5,88%
« La protagoniste profite des sensations que la pluie lui provoque »	7	11,29%	6	17,64%
« La protagoniste cherche à se rencontrer elle-même »	6	9,67%	2	5,88%
« La protagoniste semble être devenue une nouvelle femme »	5	8,06%	2	5,88%
« La protagoniste a besoin de se sentir vivante »	3	4,83%	3	8,82%
« La musique à la fin montre que c'est un moment de recueillement très émouvant pour la protagoniste »	1	1,61%	2	5,88%
	62		34	

Tableau 10. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.

Représentations intermédiaires non pertinentes	Groupe D2NNAV	
	F _i	f _i
« Une voix féminine décrit une autre personne sous la pluie, les yeux fermés et les pieds nus »	9	56,25%
« La voix féminine s'adresse à la femme que l'on voit à l'écran »	3	18,75%
« La femme protagoniste s'adresse à quelqu'un qui lui était cher »	4	25%
	16	

Tableau 11. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.

Représentations intermédiaires pertinentes	groupe D3NA		groupe D3NNA	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Une femme appelle à plusieurs reprises le 016, numéro vert d'aide aux femmes souffrant de violence conjugale »	13	18,30%	13	27,08%
« L'opératrice téléphonique donne des instructions à suivre à la femme »	12	16,90%	10	20,84%
« L'opératrice téléphonique se sent impuissante »	10	14,08%	0	-
« L'opératrice téléphonique essaie d'apporter de la sécurité à la femme »	7	9,85%	0	-
« L'opératrice téléphonique aimerait envoyer les secours à la femme »	7	9,85%	6	12,50%
« L'opératrice téléphonique tente de dialoguer avec la femme avant qu'il ne soit trop tard »	6	8,45%	5	10,41%
« Le mari finit par persuader la femme de le laisser rentrer »	6	8,45%	6	12,50%
« Il y a un sentiment d'angoisse tout au long du document »	5	7,04%	2	4,16%
« Le mari va probablement battre à nouveau sa femme »	4	5,63%	3	6,25%
« La femme battue meurt »	1	1,40%	3	6,25%
	71		48	

Tableau 12. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 3.

Représentations intermédiaires non pertinentes	groupe D3NNA	
	F _i	f _i
« La femme qui appelle les secours s'appelle Olga »	3	23,07%
« La femme est coincée avec un tueur »	3	23,07%
« Avant que les secours n'arrivent, il y a un coup de feu »	2	15,38%
« La personne qui frappe à la porte veut du mal à la femme »	2	15,38%
« La femme est avec une amie, elle est aussi en danger »	2	15,38%
« L'interlocutrice appelle la police pour qu'elle vienne à l'aide de la femme »	1	7,69%
	13	

Tableau 13. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 3.

Représentations intermédiaires pertinentes	groupe D3NAV		groupe D3NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Une femme appelle un numéro d'assistance aux victimes de violences conjugales »	13	17,10%	11	19,64%
« L'opératrice téléphonique précise à la victime qu'elle n'est pas seule »	12	15,78%	7	12,50%
« Le mari de la femme tente de s'introduire chez elle »	10	13,15%	9	16,07%
« La femme est très inquiète face à l'arrivée de son compagnon »	10	13,15%	11	19,64%
« La femme finit par ouvrir la porte à son compagnon »	10	13,15%	4	7,14%
« L'opératrice téléphonique demande l'adresse et la ville de la femme pour lui envoyer de l'aide »	7	10,52%	9	16,07%
« Le mari réussit à convaincre la femme de ses soit disant bonnes intentions »	6	9,21%	2	3,57%
« La violence faite à la femme par son compagnon est reflétée à travers le visage de l'opératrice téléphonique »	8	7,89%	3	5,35%
	76		56	

Tableau 14. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 3.

Représentations intermédiaires non pertinentes	groupe D3NNAV	
	F _i	f _i
« L'interlocutrice se sent responsable car elle n'a pas pu accomplir sa mission d'aider les femmes battues »	1	10%
« La femme qui appelle les secours s'appelle Olga »	2	20%
« L'interlocutrice a elle aussi été victime de violences conjugales »	4	40%
« À la fin, l'interlocutrice comprend que c'est trop tard et imagine ce qui va arriver à la femme »	3	30%
	10	

Tableau 15. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 3.

Représentations intermédiaires pertinentes	groupe D4NA		groupe D4NNA	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Le protagoniste s'étonne de la question qu'on lui pose concernant sa capacité d'endettement »	11	16,41%	7	26,9%
« Le protagoniste raconte une discussion avec son frère qui est banquier »	10	14,92%	2	7,69%
« Le banquier pense qu'il faut contracter un crédit et s'endetter pour faire bouger l'économie »	9	13,43%	4	15,38%
« La discussion s'est tenue chez le protagoniste pendant un repas avec son frère et sa femme »	8	11,94%	0	-
« Le banquier ne comprend pas comment le protagoniste ne vit pas au-dessus de ses moyens »	7	10,44%	4	15,38%
« Le protagoniste accepte sa situation économique et s'adapte, il ne veut pas prendre de risques inutiles »	6	8,95%	4	15,38%
« Le protagoniste affirme que, selon ce système, sans crédit les personnes n'ont pas de valeur »	6	8,95%	3	11,5%
« Le protagoniste est révolté car, selon lui, le monde tourne de façon absurde autour de l'argent »	6	8,95%	2	7,69%
« Le protagoniste fait la différence entre les nécessités réelles et les nécessités « créées » par le système économique »	4	5,97%	0	-
	67		26	

Tableau 16. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 4.

Représentations intermédiaires non pertinentes	groupe D4NNA	
	F _i	f _i
« Un vieil homme raconte une altercation avec son banquier venu avec sa femme manger chez lui »	7	23,33%
« Le protagoniste raconte qu'il était un soir invité à manger chez des amis »	3	10%
« Le protagoniste raconte un rendez-vous chez son banquier »	3	10%
« Au moment du café, un ami pose des questions au protagoniste par rapport à sa capacité à douter »	2	6,66%
« Le protagoniste invite un ami et sa femme à manger chez lui »	2	6,66%
« L'ami ne semble pas apprécier la réponse et commence à insulter le protagoniste »	2	6,66%
« À l'heure du café, son ami demande quelque chose au protagoniste »	1	3,33%
« L'ami veut savoir si le protagoniste est toujours capable de conduire »	1	3,33%
« Le protagoniste dit à son banquier qu'il n'a pas de voiture, de machine à laver, ni même de maison »	1	3,33%
« Le protagoniste a des problèmes à cause de son âge »	1	3,33%
« Le banquier tente d'inciter le protagoniste à contracter un crédit »	1	3,33%
« Le banquier accuse le protagoniste de mal gérer son argent »	1	3,33%
« Le banquier avoue au protagoniste avoir beaucoup de dettes »	1	3,33%
« Le banquier a beaucoup de soucis »	1	3,33%
« Le protagoniste pense que s'il vend sa maison ou sa voiture, il sera discrédité »	1	3,33%
« Le banquier travaille dans le quartier du protagoniste »	1	3,33%
« L'anecdote a eu lieu la nuit dernière »	1	3,33%
	30	

Tableau 17. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 4.

Représentations intermédiaires pertinentes	groupe D4NAV		groupe D4NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Le banquier pense qu'il faut contracter un crédit et s'endetter pour faire bouger l'économie »	12	19,04%	3	11,11%
« Un vieil homme raconte une anecdote ayant eu lieu chez lui lors d'un dîner avec son frère et sa femme »	11	17,46%	2	7,4%
« Le protagoniste n'a pas besoin de voiture ni de lave-vaisselle »	7	11,11%	3	11,11%
« Le protagoniste a toujours vécu avec une économie basique, sans crédits, ni endettements »	6	9,52%	3	11,11%
« La discussion entre le protagoniste et son frère finira par monter d'un ton car ce dernier pense que les crédits sont absolument nécessaires »	6	9,52%	5	18,51%
« Pour le banquier, il faut avoir des crédits pour faire partie de la société actuelle »	5	7,93%	5	18,51%
« Le protagoniste, avec un ton ironique, semble se moquer du banquier et du système économique qu'il défend »	5	7,93%	3	11,11%
« Le protagoniste n'est pas intéressé par les crédits »	4	6,34%	3	11,11%
« Le protagoniste ne voit pas d'un bon œil cette nouvelle économie du crédit »	4	6,34%	0	-
« Le protagoniste s'est servi de ses économies pour acheter ce dont il avait besoin »	3	5,76%	0	-
	63		27	

Tableau 18. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.

Représentations intermédiaires non pertinentes	groupe D4NNAV	
	F _i	f _i
« Le protagoniste raconte un rendez-vous avec son banquier »	5	20%
« L'ami finit par s'énervé »	4	16%
« Le protagoniste parle de sa capacité à douter »	2	8%
« Le protagoniste est allé manger chez un ami et sa femme »	2	8%
« Le protagoniste parle de l'assurance de sa voiture »	1	4%
« Le protagoniste utilise deux voix, une pour dire ce qu'il pense et une autre pour dire ce qui est vraiment »	1	4%
« Selon l'ami du protagoniste, sans crédit il est impossible de s'acheter une voiture ou un lave-vaisselle »	1	4%
« Le protagoniste explique en quoi consiste le métier du banquier »	1	4%
« Le protagoniste explique qu'un banquier peut aider une personne pour qu'elle s'achète une voiture »	1	4%
« Le protagoniste tente de montrer les arnaques faites par les banques aux personnes âgées »	1	4%
« Le banquier pense que l'économie de l'État s'améliore grâce au crédit »	1	4%
« Aujourd'hui, tout le monde a des dettes »	1	4%
« Le banquier souhaite que le protagoniste contracte un crédit »	1	4%
« Le banquier parle des avantages de contracter un crédit »	1	4%
« Le protagoniste a des soucis d'argent »	1	4%
« Le protagoniste va changer de banquier »	1	4%
	25	

Tableau 19. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.

Concernant la variable indépendante « schéma narratif complet *vs* schéma narratif incomplet », nous postulons que, pour que l'impact de la nature narrative des documents soit réellement significatif sur la compréhension globale de l'oral en langue étrangère, il est indispensable que le schéma du texte audiovisuel soit complet (état initial, déroulement des faits et état final). Pour valider ce postulat, nous avons comparé les réponses du groupe NNA sur le document 3 (schéma narratif complet) et celles sur les documents 1 et 2 (schéma narratif incomplet), avec les réponses données

par le groupe de natifs audiovisuel NA concernant les mêmes documents. Le résultat attendu est un plus grand nombre de représentations équivalentes entre le groupe NNA et le groupe NA pour le document comportant un schéma narratif complet, donc le document 3.

Après le traitement des représentations intermédiaires proposées par les étudiants francophones que nous avons répertoriées dans les tableaux ci-dessus, nous avons réalisé deux tableaux représentatifs permettant la lecture statistique des résultats. Dans ces tableaux, il apparaît dans une première colonne sous le symbole **n** le nombre de participants par groupe. Dans une deuxième colonne, nous présentons le total de représentations intermédiaires pertinentes et dans une dernière colonne, sous le symbole **M**, le pourcentage moyen de représentation par participant.

	n	Représentations intermédiaires pertinentes	M
groupe D1NNA	15	27	1,8
groupe D2NNA	15	13	0,86
groupe D3NNA	17	48	2,86

Tableau 20. Récapitulatif de l'effet de la variable indépendante « schéma narratif complet vs schéma narratif incomplet » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires ».

Les résultats obtenus montrent que, en effet, le groupe d'étudiants francophones ayant été confronté au document respectant le schéma narratif complet, le D3NNA, a créé en moyenne 1,53 représentations intermédiaires (équivalentes avec les représentations du groupe de natifs) de plus que les autres groupes. Parmi les deux groupes comportant un schéma narratif incomplet, une variation est constatée (\pm -1 pour le groupe D2NNA), comme nous allons le voir à présent, sans doute due à la différence de rapport entre la bande son et la bande image.

Nous avons également testé la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante

« représentations intermédiaires ». Nous avons avancé que le rapport bande image et bande son aurait un effet sur la compréhension de l'oral des textes audiovisuels. Plus concrètement, nous postulons que les documents ayant un rapport de redondance auraient un impact plus positif sur la compréhension que les rapports autonomie et canal son dominant. Pour mesurer cet effet, nous avons comparé les réponses du groupe NNAV concernant le document 2 (redondance) avec les réponses du document 1 (autonomie) et du document 4 (canal sonore prédominant), avec les réponses données par le groupe NAV concernant les mêmes documents. L'effet attendu pour cette variable était un plus grand nombre de représentations intermédiaires équivalentes entre le groupe NNAV et le groupe NAV pour le document comportant un rapport de redondance, donc pour le document 2.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	représentations intermédiaires pertinentes	M	n	représentations intermédiaires pertinentes	M
D1	15	27	1,8	17	28	1,64
D2	15	13	0,86	17	34	2
D4	17	26	1,5	15	27	1,8
		66	1,38		89	1,81

Tableau 21. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires ».

Les résultats ci-dessus montrent qu'en termes généraux, les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels ont créé plus de représentations intermédiaires pertinentes (M=1,81) que les groupes confrontés seulement à l'audio (M=1,38). Parmi les trois groupes audiovisuels, une variation est constatée (M=0,28) pour le groupe ayant été confronté au document 2, D2NNAV, présentant un rapport de redondance entre la bande image et la bande son.

2.2. Variable dépendante « représentations uniques intégrées »

À partir des productions linguistiques proposées par les groupes d'étudiants francophones et les groupes de natifs, nous avons répertorié leurs représentations uniques intégrées que nous présentons dans les tableaux ci-dessous. Dans chaque tableau, et pour chaque représentation construite par les participants, nous avons marqué dans une première colonne avec le symbole F_i (fréquence absolue) le nombre de fois où chaque représentation a été proposée, soit le nombre de participants l'ayant construite. Dans une deuxième colonne, nous présentons avec le symbole f_i (fréquence relative) le pourcentage d'apparition de chaque représentation par rapport au nombre total de représentations proposées. Contrairement aux représentations intermédiaires dont le nombre donné variait selon le participant et le document, seulement une représentation unique intégrée a été proposée par chaque participant et document.

Représentations uniques intégrées pertinentes	groupe D1NA		groupe D1NNA	
	F_i	f_i	F_i	f_i
« Le protagoniste fait une métaphore entre sa vie et sa montre. Toutes les deux se sont arrêtées le 22 juillet à 22h15 à cause d'un terrible événement qui l'a amené en prison. Le personnage féminin partage la peine avec le protagoniste »	6	42,85%	5	71,42%
« Un événement très douloureux se voit reflété dans la montre du protagoniste dont les aiguilles se sont arrêtées le 22 juillet à 22h15. Il n'est plus maître de lui-même, il est peut-être mort. Le personnage féminin pense à lui, comme si le passé était toujours figé dans le présent »	5	35,71%	1	14,28%
« Le protagoniste, enfermé en prison depuis le 22 juillet à 22h15, voit les jours passer. Il compare sa vieille montre cassée avec sa vie qui s'est aussi arrêtée ce jour-là. Il semble appréhender le temps qui continue à défiler »	3	21,42%	1	14,28%
	14		7	

Tableau 22. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNA pour le document 1.

Représentations uniques intégrées non pertinentes	groupe D1NNA	
	F _i	f _i
« Le protagoniste mène une vie très difficile, au chômage, sans maison. Il ne lui reste plus rien à l'exception d'une vieille montre qu'il conserve comme un trésor. La femme est dans la même situation que lui »	3	37,5%
« Le protagoniste souffre d'une maladie au stade terminal et raconte à sa femme ses derniers jours »	2	25%
« Il s'agit du film publicitaire pour une montre »	1	12,5%
« Le protagoniste et la femme ont un lien commun, ils ont vécu la même histoire. Ils ont vécu un drame qui a changé leurs vies pour toujours. Ils semblent être ensemble sans l'être vraiment »	1	12,5%
« Le protagoniste est un esclave privé de liberté depuis le 22 juillet à 22h15. Sa femme l'attend toujours »	1	12,5%
	8	

Tableau 23. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNA pour le document 1.

Représentations uniques intégrées pertinentes	groupe D1NAV		groupe D1NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Le document raconte l'histoire, déjà datée de quelques dizaines d'années, d'une personne qui a été emprisonnée jusqu'à sa mort. Le temps était donc inestimable à ses yeux, d'où l'importance de la montre. Une femme semble partager avec lui la douleur d'être privé de liberté, probablement car ils étaient très proches »	5	35,71%	3	30%
« Le protagoniste de l'histoire est en prison, il ne lui reste plus rien. Seulement une vieille montre cassée qui a été remplacée par des menottes qui le font souffrir. Le temps semble avoir beaucoup d'importance pour lui »	5	35,71%	5	50%
« Un événement tragique a eu lieu le 22 juillet à 22h15 bouleversant la vie des deux protagonistes : l'homme privé de sa liberté, peut-être pour avoir commis un crime, et la femme qui a sûrement un rapport direct avec lui »	4	28,57%	2	20%
	14		10	

Tableau 24. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.

Représentations uniques intégrées non pertinentes	groupe D1NNAV	
	F _i	f _i
« Le protagoniste est en prison et la seule chose qui lui reste est une vieille montre cassée. Par chance, la femme l'attend toujours patiemment »	3	42,85%
« Le protagoniste de l'histoire a été emprisonné après avoir commis un acte grave la nuit du 22 juillet. Il raconte ce qu'il vit en prison, mais quelque temps plus tard il finit par se suicider dans sa cellule. La femme est une proche du protagoniste qui rappelle la perte du protagoniste »	2	28,57%
« Le protagoniste est mort en prison le 22 juillet à 22h15. La vieille montre était la seule chose qui lui restait »	2	28,57%
	7	

Tableau 25. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.

Représentations uniques intégrées pertinentes	groupe D2NA		groupe D2NNA	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« La protagoniste montre une face cachée d'elle-même qui représente une nouvelle ouverture d'esprit. Elle expérimente de choses qu'elle n'avait jamais faites et se montre comme elle veut être réellement »	7	50%	1	33,33%
« Après avoir vécu une situation ardue, la protagoniste se sent enfin libérée et, malgré le froid et l'humidité, profite de la pluie comme si elle lui accordait une nouvelle chance, une nouvelle vie »	4	28,57%	0	-
« La protagoniste affronte une nouvelle étape de sa vie avec plein d'optimisme et de courage et transmet, paradoxalement d'une façon très contenue, l'exaltation que lui provoque la pluie sur sa peau, comme si celle-ci lui rappelait qu'elle était vivante »	3	21,42%	2	66,66%
	14		3	

Tableau 26. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNA pour le document 2.

Représentations uniques intégrées non pertinentes	groupe D2NNA	
	F _i	f _i
« La protagoniste parle à un homme qu'elle connaît bien mais elle découvre un côté de lui qu'elle n'avait jamais vu auparavant »	5	41,66%
« La protagoniste, devant une tombe, raconte à une personne décédée, qui comptait beaucoup pour elle, qu'elle ne l'imaginait pas comme ça. Elle se demande qui va le raconter aux autres tout en sachant que ce sera à elle de s'en charger »	3	25%
« La protagoniste parle à une autre personne et s'intéresse aux choses, apparemment bizarres, qu'elle réalise »	1	8,3%
« La protagoniste est une mère qui parle à son enfant décédé. Elle découvre la personne adulte qu'elle est devenue »	1	8,3%
« La protagoniste raconte à un enfant les choses qui font de lui un être humain. Peu importe s'il comprend ou non, le protagoniste veut lui enseigner à garder à l'esprit l'importance des perceptions sensorielles (visuelles, auditives, olfactives, etc.) »	1	8,3%
« La protagoniste, sous la pluie, s'adresse à quelqu'un sans pour autant attendre une réponse. Ça doit être l'un de ses parents qui lui lisait des livres d'histoires »	1	8,3%
	12	

Tableau 27. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNA pour le document 2.

Représentations uniques intégrées pertinentes	groupe D2NAV		groupe D2NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« La protagoniste réfléchit sur elle-même décrivant les émotions qu'elle ressent sous la pluie. Surprise de profiter de ces sensations, elle semble se découvrir une nouvelle facette, ce qui lui procure autant de satisfaction que les propres sensations »	8	57,14%	7	63,63%
« La protagoniste, fragile, semble se délecter de ce moment mélancolique où elle se rencontre avec elle-même. Quelque chose a fait changer sa façon d'envisager la vie et maintenant elle profite intensément des petits plaisirs quotidiens »	6	42,85%	4	36,36%
	14		11	

Tableau 28. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.

Représentations uniques intégrées non pertinentes	groupe D2NNAV	
	F _i	f _i
« La protagoniste vient de perdre la personne qu'elle aimait et s'adresse à elle pour partager ensemble un de ces moments qu'ils aimaient tant »	3	50%
« Une voix féminine s'adresse à une femme qui semble apprécier la pluie et la nature. Elle lui explique que tout ce qu'elle ressent "c'est elle", ce qui conforme sa propre personnalité »	2	33,33%
« Une voix féminine s'étonne, avec beaucoup d'affection, du changement vécu par la femme protagoniste, sûrement survenu après un événement bouleversant de sa vie »	1	16,66%
	6	

Tableau 29. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.

Représentations uniques intégrées pertinentes	groupe D4NA		groupe D4NNA	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« À travers une discussion ayant eu lieu entre lui et son frère, le protagoniste fait une critique à l'actuel système économique mondial basé sur l'endettement global de la société pour acheter des biens pas toujours nécessaires »	5	35,71%	4	57,14%
« Le protagoniste dénonce la surconsommation et réaffirme ses idéaux face à un système qui voit la population comme un ensemble de consommateurs et non comme de citoyens. Un système qui a créé une crise, subie et payée par tous »	5	35,71%	3	42,85%
« Le protagoniste regrette le fait de constater que dans le monde actuel les personnes sont jugées en fonction des biens matériels qu'elles possèdent. Si l'on ne peut pas payer ce que l'on souhaite, il faut s'endetter »	4	28,57%	0	-
	14		7	

Tableau 30. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNA pour le document 4.

Représentations uniques intégrées non pertinentes	groupe D4NNA	
	F _i	f _i
« Le protagoniste raconte un rendez-vous avec son banquier qui veut l'encourager à contracter un crédit. Le protagoniste, qui n'en a pas besoin, se moque d'une certaine façon de tous ces gens endettés »	3	25%
« Invité à manger chez des amis, le protagoniste raconte sa perplexité face à une question posée par un de ses amis concernant sa capacité à douter »	2	16,66%
« Un homme invite manger un ami et sa femme chez lui. Pendant le café, l'ami pose une question que le protagoniste ne semble pas comprendre. La discussion tourne mal car son ami n'a pas apprécié la réponse du protagoniste »	2	16,66%
« Le protagoniste raconte que son banquier lui a reproché de ne pas trop bien gérer ses finances et lui a posé une question dérangeante par rapport à sa capacité d'endettement. Le protagoniste est révolté de voir comment le monde tourne autour de l'argent »	2	16,66%
« Un vieil homme raconte une discussion qu'il a eue avec quelqu'un au moment du café concernant sa capacité à conduire. Le protagoniste perd un peu la tête et s'énerve en racontant l'histoire »	1	8,3%
« Le protagoniste raconte une discussion avec un ami banquier qui lui aurait demandé sa capacité d'endettement. Après que le protagoniste lui a répondu qu'il n'avait pas besoin de crédit, le banquier finira par avouer que lui, en revanche, est trop endetté »	1	8,3%
« Un homme âgé raconte une anecdote ayant eu lieu la nuit précédente avec le banquier du quartier qui lui aurait demandé sa capacité d'endettement. L'homme semble perplexe car il n'a pas de voiture, de machine à laver ni même de maison »	1	8,3%
	12	

Tableau 31. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNA pour le document 4.

Représentations uniques intégrées pertinentes	groupe D4NAV		groupe D4NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
« Un homme raconte sur un ton comique les différences avec son frère banquier, qui dînant avec lui un jour, s'était brusquement intéressé à sa capacité d'endettement. N'en ayant pas besoin, l'homme ne trouvait pas l'intérêt de contracter un crédit. Le banquier, féroce défenseur du système économique actuel, s'est senti vexé par ce comportement sans égards envers l'économie mondiale »	6	42,85%	8	88,88%
« Le protagoniste reflète à travers son discours le changement drastique que notre société a vécu, passant d'une économie basique soutenue par l'épargne à une économie du crédit basée sur l'endettement. Ce changement est ouvertement critiqué par le protagoniste »	5	35,71%	1	11,11%
« Il s'agit d'une discussion entre deux frères où l'on peut entrevoir une critique envers le système économique actuel basé sur la surconsommation et l'endettement des citoyens. Ceux-ci sont poussés à consommer sans mesure (et sans argent) pour ne pas être au-dessous des autres »	3	21,42%	0	-
	14		9	

Tableau 32. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.

Représentations uniques intégrées non pertinentes	groupe D4NNAV	
	F_i	f_i
« Un homme parle de la capacité de doutes avec un ami et sa femme. Selon le protagoniste, tout était basé sur le crédit mais selon l'ami, sans crédit il est impossible de s'acheter des bien matériels »	2	40%
« Un vieil homme raconte une conversation avec son banquier qui veut lui faire contracter un crédit alors qu'il n'en a pas besoin. Le banquier commence presque à l'insulter car, selon lui, le monde a besoin des crédits pour tourner. Ce document montre les arnaques faites par les banques aux personnes âgées »	1	20%
« Un homme s'adresse au public pour expliquer que les banquiers peuvent nous aider à acheter des voitures à travers des crédits. En effet, le métier de banquier est souvent critiqué et cet homme souhaite donner une autre vision »	1	20%
« Un homme parle de son banquier et de la question posée par ce dernier sur sa capacité d'endettement. Le banquier souhaite mettre en avant les avantages des crédits mais l'homme n'est pas du tout intéressé par cette proposition trop insistante »	1	20%
	5	

Tableau 33. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.

Acceptant la possibilité que les étudiants francophones puissent émettre des lectures globales différentes face à un même document, il nous a semblé judicieux de connaître les caractéristiques des dispositifs de représentation audiovisuels ayant la capacité de minimiser ce nombre de lectures multiples afin de permettre à l'enseignant de proposer une exploitation didactique du document la plus optimale possible.

Pour ceci, nous avons testé la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées ». Nous présupposons que les textes audiovisuels comportant du matériel sonore et visuel permettraient d'obtenir moins de disparités dans les différentes lectures des compreneurs du fait de la complémentarité entre ces deux dimensions. Pour valider ce postulat, nous avons comparé les réponses proposées par les participants ayant été confrontés seulement à la bande son (NNA) des documents 1, 2 et 4 avec celles produites par les participants ayant été confrontés à la bande son et la bande image (NNAV) des mêmes documents. L'effet attendu pour les groupes NNAV est un plus petit nombre de lectures.

Suite au traitement des représentations uniques intégrées proposées par les étudiants francophones que nous avons répertoriées précédemment, nous avons réalisé trois tableaux représentatifs permettant la lecture statistique des résultats. Dans ces tableaux, le nombre de participants par groupe apparaît dans une première colonne sous le symbole **n**. Dans une deuxième colonne, nous présentons le total de représentations uniques intégrées pertinentes, non pertinentes et le total de représentations, successivement. Dans une dernière colonne, sous le symbole **M**, nous montrons le pourcentage moyen de représentation par participant.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	total représentations uniques intégrées	M	n	total représentations uniques intégrées	M
D1	15	8	0,53	17	6	0,35
D2	15	8	0,53	17	5	0,29
D4	17	9	0,52	15	6	0,4
		25	0,52		17	0,34

Tableau 34. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées ».

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	représentations uniques intégrées pertinentes	M	n	représentations uniques intégrées pertinentes	M
D1	15	3	0,2	17	3	0,17
D2	15	2	0,13	17	2	0,11
D4	17	2	0,11	15	2	0,13
		7	0,14		7	0,14

Tableau 35. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées » pertinentes.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	représentations uniques intégrées non pertinentes	M	n	représentations uniques intégrées non pertinentes	M
D1	15	5	0,33	17	3	0,17
D2	15	6	0,4	17	3	0,17
D4	17	7	0,41	15	4	0,26
		18	0,38		10	0,2

Tableau 36. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées » non pertinentes.

Les résultats présentés ci-dessus révèlent que les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels ont créé un nombre total de représentations uniques intégrées moins important ($M=0,2$) que les groupes confrontés seulement à l'audio ($M=0,38$). Concernant les représentations uniques équivalentes à celles des groupes de natifs, aucune variation significative n'est constatée entre les documents audiovisuels et les documents audio. Toutefois, il existe une variation importante ($M=-0,18$) en ce qui concerne les représentations uniques non équivalentes à celles des groupes de natifs.

2.3. Variable dépendante « représentations intermédiaires inférées »

Pour le traitement de l'information inférée par les étudiants francophones que nous avons répertoriée dans les tableaux ci-dessous, nous avons extrait à partir des représentations intermédiaires équivalentes à celles des natifs, les représentations n'étant pas explicites dans les documents. Dans chaque tableau, et pour chaque représentation inférée construite par les participants, nous avons marqué dans une première colonne avec le symbole F_i (fréquence absolue) le nombre de fois où chaque proposition avait été proposée, soit le nombre de participants l'ayant construite. Dans une deuxième colonne, nous présentons avec le symbole f_i (fréquence relative) le pourcentage d'apparition de chaque représentation par rapport au nombre total de représentations inférées proposées.

Représentations intermédiaires pertinentes inférées	groupe D1NNA	
	F_i	f_i
« La vie du personnage est brisée depuis le 22 juillet à 22h15 »	4	44,44%
« La vie du protagoniste se répète jour après jour »	3	33,33%
« Le protagoniste est en prison »	1	11,11%
« Le protagoniste est opprimé »	1	11,11%
	9	

Tableau 37. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNA pour le document 1.

Représentations intermédiaires pertinentes inférées	groupe D1NNAV	
	F _i	f _i
« Le protagoniste est en prison »	8	44,44%
« Un événement tragique a eu lieu le 22 juillet à 22h15 »	4	22,22%
« À la place de sa montre, il porte maintenant des menottes »	2	11,11%
« La femme qui apparaît est de la famille du protagoniste »	2	11,11%
« Le protagoniste décrit les conditions de vie en prison »	2	11,11%
	18	

Tableau 38. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNAV pour le document 1.

Représentations intermédiaires pertinentes inférées	groupe D2NNA	
	F _i	f _i
« L'harmonie avec son entourage semble être très importante pour la protagoniste »	6	85,71%
« La protagoniste parle dans sa tête »	1	14,28%
	7	

Tableau 39. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNA pour le document 2.

Représentations intermédiaires pertinentes inférées	groupe D2NNAV	
	F _i	f _i
« La protagoniste profite des sensations que la pluie lui provoque »	6	27,27%
« La protagoniste s'étonne de profiter autant de la pluie »	5	18,51%
« La musique à la fin montre que c'est un moment de recueillement très émouvant pour la protagoniste »	2	9,09%
« La protagoniste cherche à se retrouver avec elle-même »	2	9,09%
« La protagoniste semble être une nouvelle femme »	2	9,09%
« La protagoniste a besoin de se sentir vivante »	3	13,6%
« La protagoniste est en train d'expérimenter de nouvelles sensations »	2	9,09%
	22	

Tableau 40. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNAV pour le document 2.

Représentations intermédiaires pertinentes inférées	groupe D4NNA	
	F _i	f _i
« Le protagoniste affirme que, selon ce système, les personnes sans crédit n'ont pas de valeur »	3	60%
« Le protagoniste est révolté car, selon lui, le monde tourne ridiculement autour de l'argent »	2	40%
	5	

Tableau 41. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNA pour le document 4.

Représentations intermédiaires pertinentes inférées	groupe D4NNAV	
	F _i	f _i
« Pour le banquier, il faut avoir des crédits pour faire partie de la société actuelle »	5	45,45%
« Le protagoniste, avec un ton ironique, semble se moquer du banquier et du système économique qu'il défend »	3	27,27%
« Le protagoniste a toujours vécu avec une économie basique, sans crédits, ni endettements »	3	27,27%
	11	

Tableau 42. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNAV pour le document 4.

Comme nous l'avons avancé, lors de l'étape de construction de sens, l'étudiant d'une langue étrangère a souvent recours à des connaissances qui ont été inférées à partir de l'*input*. Une partie de ces connaissances peut se trouver dans sa mémoire, mais une autre partie peut être déduite de l'information présente dans le document et va servir à l'étudiant à établir la cohérence du sens du texte. Pour mesurer les informations inférées par les participants, nous avons répertorié, à partir de leurs interprétations intermédiaires pertinentes, les informations n'apparaissant pas explicitement dans les documents.

Étant donné que les indices qui déclenchent une inférence peuvent être de nature variée (ils peuvent être auditifs, visuels, tactiles... ou linguistiques), nous supposons que plus le document auquel l'étudiant sera confronté comportera des systèmes de signes différents, plus ce dernier sera en mesure d'inférer de l'information.

De ce fait, nous avons testé l'effet que la variable indépendante « combinaison audio et visuel *vs* combinaison audio seul » a sur la variable dépendante « représentations intermédiaires pertinentes inférées ». Nous avons ainsi comparé les réponses des participants des groupes ayant seulement été confrontés à la bande son (groupes NNA) avec celles des étudiants ayant été confrontés à la bande image et à la bande son (groupes NNAV) concernant les documents 1, 2 et 4.

Après le traitement des représentations intermédiaires proposées par les étudiants francophones que nous avons répertoriées précédemment, nous avons réalisé un tableau permettant la lecture statistique des résultats. Dans ce tableau, il apparaît dans une première colonne, sous le symbole **n**, le nombre de participants par groupe. Dans une deuxième colonne, nous présentons le total de représentations intermédiaires inférées et équivalentes à celles des groupes de natifs. Et enfin, nous montrons dans une dernière colonne, sous le symbole **M**, le pourcentage moyen de représentation inférée par participant.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	représentations intermédiaires inférées	M	n	représentations intermédiaires inférées	M
D1	15	9	0,6	17	18	1,05
D2	15	7	0,46	17	22	1,29
D4	17	5	0,29	15	11	0,73
		21	0,45		51	1,02

Tableau 43. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires inférées ».

Les résultats obtenus montrent que les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels ont inféré un nombre plus important de représentations intermédiaires ($M=1,02$) que les groupes confrontés seulement à l'audio ($M=0,45$). Parmi les trois groupes audiovisuels, une variation moyenne est constatée ($M=0,4$) pour le groupe ayant été confronté au document 2 présentant un rapport de redondance entre la bande image et la bande son.

2.4. Variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme »

Pour le traitement des mots issus de l'exercice de rappel, nous avons extrait les mots et classé selon la catégorie pertinente : mot codé linguistiquement, mot codé paralinguistiquement ou mot doublement codé. Dans chaque tableau, et pour chaque groupe, nous avons marqué dans une première colonne avec le symbole F_i (fréquence absolue) le nombre de mots apparus par catégorie. Dans une deuxième colonne, nous présentons avec le symbole f_i (fréquence relative) le pourcentage d'apparition de chaque catégorie de mots par rapport au nombre total de mots proposés.

Rappel des mots	groupe D1NNA		groupe D1NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
Mots codés linguistiquement	38	62,29%	45	55,55%
Mots codés paralinguistiquement	21	34,42%	34	41,97%
Mots doublement codés	2	3,27%	2	2,46%
Nombre total de mots répertoriés*	61		81	

Tableau 44. Rappel des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 1.

Rappel des mots	groupe D2NNA		groupe D2NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
Mots codés linguistiquement	33	55,93%	47	50,53%
Mots codés paralinguistiquement	19	32,20%	36	38,70%
Mots doublement codés	7	11,86%	10	10,75%
Nombre total de mots répertoriés*	59		93	

Tableau 45. Rappel des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 2.

Rappel des mots	groupe D4NNA		groupe D4NNAV	
	F _i	f _i	F _i	f _i
Mots codés linguistiquement	41	61,19%	37	51,38%
Mots codés paralinguistiquement	19	28,35%	28	38,88%
Mots doublement codés	7	10,44%	7	9,72%
Nombre total de mots répertoriés*	67		72	

Tableau 46. Rappel des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 4.

Nous l'avons déjà considéré, la mémorisation permet aux étudiants d'une langue étrangère d'améliorer leur compréhension au fur et à mesure qu'ils augmentent l'étendue des éléments retenus étant donné que ces éléments serviront plus tard à la reconnaissance, à l'identification, à l'inférence ou à l'interprétation d'autres informations présentes dans les documents.

À cet égard, nous présumons que les documents ayant un rapport de redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé auront un effet plus positif sur la mémorisation d'éléments significatifs que les autres types de rapports. Pour vérifier ce postulat, nous avons comparé les résultats des groupes NNA et NNAV sur le document 2 (redondance) avec les résultats des mêmes groupes concernant les documents 1 (autonomie) et 4 (canal sonore prédominant). Rappelons que, comme dans la première expérience, nous avons écarté le document 3 (complémentarité) car il présente un schéma narratif complet, et nous n'aurions pas été en mesure de garantir si l'effet recensé aurait été dû au rapport entre la bande image et la bande son ou au schéma narratif. L'effet attendu était un plus grand nombre de mots mémorisés à partir du document 2.

Suite au traitement des mots dont les étudiants francophones se sont souvenus, précédemment répertoriés, nous avons réalisé quatre tableaux permettant la lecture statistique des résultats. Dans ces tableaux, le nombre de participants par groupe apparaît dans une première colonne sous le symbole **n**. Dans une deuxième colonne, nous présentons les mots codés linguistiquement, paralinguistiquement, doublement codés et le total des mots retenus, successivement. Et enfin, il est montré dans une dernière colonne, sous le symbole **M**, le pourcentage moyen de mots retenus par participant.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	Mots codés linguistiquement	M	n	Mots codés linguistiquement	M
D1	14	38	2,71	15	45	3
D2	14	33	2,35	15	47	3,13
D4	15	41	2,73	14	37	2,64
		112	2,59		129	2,92

Tableau 47. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots codés linguistiquement.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	Mots codés para-linguistiquement	M	n	Mots codés para-linguistiquement	M
D1	14	21	1,5	15	34	2,26
D2	14	19	1,35	15	36	2,4
D4	15	19	1,26	14	28	2
		59	1,37		98	2,22

Tableau 48. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots codés paralinguistiquement.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	Mots doublement codés	M	n	Mots doublement codés	M
D1	14	2	0,14	15	2	0,13
D2	14	7	0,5	15	10	0,66
D4	15	7	0,46	14	7	0,5
		16	0,36		19	0,43

Tableau 49. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots doublement codés.

	groupes NNA			groupes NNAV		
	n	Total mots	M	n	Total mots	M
D1	14	61	4,35	15	81	5,4
D2	14	59	4,21	15	93	6,2
D4	15	67	4,46	14	72	5,14
		187	4,34		246	5,58

Tableau 50. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent image » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots doublement codés.

Les résultats présentés ci-dessus révèlent que les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels se sont souvenus, à long terme, d'un nombre plus important d'éléments ($M=5,58$) que les groupes confrontés seulement à l'audio ($M=4,34$). Parmi les trois groupes audiovisuels, une variation moyenne est constatée ($M=0,93$) pour le groupe ayant été confronté au document 2, D2NNAV, présentant un rapport de redondance entre la bande image et la bande son. Cet effet sera récurrent pour toutes les catégories de mots : mots codés linguistiquement ($M=0,31$), mots codés paralinguistiquement ($M=0,27$) et mots doublement codés ($M=0,34$).

2.5. Variable dépendante « compréhension du sens des mots »

Pour le traitement de la compréhension du sens des six mots apparus dans le document 5, nous avons répertorié les mots dont le sens était correct, et écarté les mots dont le sens était incorrect. Dans le tableau ci-dessous, et pour chaque groupe, nous avons marqué dans une première colonne avec le symbole F_i (fréquence absolue) le nombre de fois où chaque mot avait été compris. Dans une deuxième colonne, nous présentons avec le symbole f_i (fréquence relative) le pourcentage d'apparition de chaque mot par rapport au nombre total de mots compris.

	groupe D5NNA		groupe D5NNAV	
	F_i	f_i	F_i	f_i
<i>Despedir</i>	1	8,33%	4	9,52%
<i>Puesto</i>	1	8,33%	5	11,9%
<i>Cartera</i>	3	25%	11	26,19%
<i>Pintalabios</i>	3	25%	10	23,5%
<i>Asiento</i>	2	16,66%	7	16,66%
<i>Dueño</i>	2	16,66%	5	11,9%
Nombre total de mots compris	12		42	

Tableau 51. Compréhension du sens des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 5.

Lors du processus de compréhension, certains étudiants se sentent plus à l'aise s'ils réussissent une compréhension plus détaillée, même si, comme nous le savons, la compréhension exhaustive du sens des mots n'est pas indispensable à la compréhension globale d'un document. Nous affirmons, à ce sujet, que la compréhension du sens de certains mots inconnus pourrait effectivement débloquer une situation d'incompréhension. À partir de ce postulat, il serait intéressant de vérifier quelle modalité de présentation des documents permettrait une meilleure compréhension de la signification de mots incompris.

Nous présupposons que, lors de la compréhension de l'oral au moyen de documents issus des dispositifs de représentation audiovisuels, la combinaison audio et visuelle aura un effet positif sur la compréhension détaillée de mots isolés en contexte. Pour valider ce postulat, nous avons comparé les réponses du groupe ayant été confronté à la bande son seule (groupe NNA) du document 5 avec celles du groupe ayant été confronté à la bande son et à la bande image (groupe NNAV) du même document. L'effet attendu était un nombre plus élevé des mots compris par le groupe NNAV que par le groupe NNA.

Après le traitement des mots dont le sens a été compris par les étudiants francophones, nous avons réalisé un tableau permettant la lecture statistique des résultats. Dans ce tableau, il apparaît dans une première colonne sous le symbole **n** le nombre de participants du groupe. Dans une deuxième colonne, nous présentons le total de mots compris par les groupes de non natifs, audio et audiovisuel. Dans une troisième colonne, nous montrons, sous le symbole **M**, le pourcentage moyen de mot compris par participant.

	D5NNA			D5NNAV		
	n	Mots compris	M	n	Mots compris	M
<i>Despedir</i>	14	1	0,07	14	4	0,28
<i>Puesto</i>	14	1	0,07	14	5	0,35
<i>Cartera</i>	14	3	0,21	14	11	0,78
<i>Pintalabios</i>	14	3	0,21	14	10	0,71
<i>Asiento</i>	14	2	0,14	14	7	0,5
<i>Dueño</i>	14	2	0,14	14	5	0,35
		12	0,84		42	2,97

Tableau 52. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « compréhension du sens des mots ».

Les résultats obtenus lors de la troisième expérience sont très significatifs. Ils montrent que le groupe d'étudiants francophones ayant été confronté aux documents audiovisuels a compris le sens de plus de mots ($M=2,97$) que le groupe confronté seulement à l'audio ($M=0,84$). En effet, le groupe confronté au document audiovisuel a été capable de comprendre le sens de trois fois plus de mots que l'autre groupe.

Suite à l'exposition de ces données, issues de notre étude empirique, nous pouvons affirmer, tout en restant prudente, que les résultats présentés tout au long de cette partie, en termes généraux, semblent être assez encourageants pour la suite de notre travail de recherche. De ce fait, à ce stade de notre réflexion, une nouvelle étape d'analyse des résultats et de discussion méthodologique s'impose afin d'évaluer la validité et la fiabilité de ces résultats.

- TROISIEME PARTIE -

ANALYSE, DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Grâce au traitement des données que nous venons de réaliser tout au long de la deuxième partie de notre travail de recherche, nous sommes en mesure d'analyser et de discuter, dans cette partie, les résultats obtenus. Cette analyse nous permettra de vérifier nos hypothèses et de faire des interprétations visant à répondre aux questionnements énoncés dans la conclusion intermédiaire, que nous reprenons ci-dessous :

- Dans quelle mesure les dispositifs de représentation audiovisuels peuvent apporter une aide à la compréhension de l'espagnol oral en milieu universitaire ?
- Quelles conséquences a le recours aux dispositifs de représentation audiovisuels en espagnol sur la construction de sens chez les étudiants francophones ?
- Quelle relation favorisant la création de sens entretiennent langue, image et son dans les dispositifs de représentation audiovisuels ?
- Comment rendre accessibles aux étudiants ces dispositifs de représentation audiovisuels et comment le changement de paradigme affecte-t-il leur compréhension ?

- Comment l'enseignant doit-il aborder les dispositifs de représentation audiovisuels pour faire participer, orienter et guider les étudiants tout en garantissant un véritable rôle (inter)actif ?

À ce stade de notre réflexion, nous sommes également à même de porter un regard critique nous permettant d'émettre un jugement sur la méthodologie utilisée lors de notre étude expérimentale et d'envisager une suite pour notre travail de recherche. Nous présentons quelques précisions sur le choix et l'équivalence du corpus audiovisuel, sur la mise en place du protocole expérimental et sur les participants retenus pour nos expériences.

Dans une dernière étape, nous mettons en exergue les perspectives et les applications didactiques soulevées par ce travail de recherche. Nous avons opté pour ne pas proposer une séance type, ou un scénario pédagogique, trop limitée à un contexte d'apprentissage précis, mais plutôt pour présenter et suggérer les idées les plus convenables et les plus attractives pour travailler la compréhension de l'oral en espagnol en milieu universitaire.

Chapitre V. Analyse des résultats et discussion

Dans un premier temps, nous présentons ici l'analyse, aussi bien quantitative que qualitative, des résultats issus de notre étude empirique. Nous focaliserons notre réflexion tout d'abord sur l'analyse des résultats issus des expériences menées en cours pour présenter ensuite les résultats issus des questionnaires concernant les impressions générales des étudiants participant à notre étude.

1. Analyse des résultats statistiques

1.1. Analyse des résultats issus des expérimentations

Suite aux recherches mises en avant lors du cadre théorique, nous avons conjecturé la pertinence des dispositifs de représentation audiovisuels pour travailler la compréhension de l'espagnol oral en langue étrangère à l'université. Nous avons ainsi formulé **l'hypothèse générale selon laquelle certaines caractéristiques précises des dispositifs de représentation audiovisuels peuvent favoriser, à différents niveaux, la performance en compréhension de l'espagnol oral des étudiants francophones.**

Nous nous sommes proposé dans cette étude d'identifier, par une méthodologie aussi bien qualitative que quantitative, et à partir d'un corpus audiovisuel, certains éléments visant à mettre en lumière les caractéristiques propres aux dispositifs de représentation audiovisuels les plus optimales pour travailler la compréhension à deux niveaux : global et détaillé. Comme il a été précisé auparavant, nous entendons par « compréhension globale » la mise en relation des éléments significatifs permettant de construire un ensemble cohérent concernant le contexte situationnel d'un discours.

En revanche, nous comprenons par « compréhension détaillée » le discernement du sens d'éléments spécifiques du discours – dans un premier temps, isolément, puis, mise en relation avec l'ensemble – non indispensables pour mener une compréhension globale, mais permettant de l'affiner. À ce stade, et après avoir réalisé le traitement de données issues de l'étude expérimentale, nous sommes en mesure d'analyser et de discuter la lecture des résultats obtenus vis-à-vis de nos hypothèses de recherche.

Notre première hypothèse portait sur la structure du dispositif. En effet, nous soutenions que **pour que le dispositif soit compris d'une façon optimale, il devait respecter un schéma narratif complet.** Autrement dit, pour que le compreneur ait toutes ses chances de comprendre le dispositif, il fallait que le schéma narratif ait un état initial, une transformation et un état final. De ce fait, si le dispositif de représentation audiovisuel, ou un extrait de celui-ci, choisi pour travailler la compréhension de l'oral en cours d'espagnol langue étrangère ne respectait pas ce schéma, même s'il s'agissait d'un texte narratif audiovisuel, les performances en compréhension des étudiants n'auraient pas pu être mises en évidence.

Après l'analyse des données sous forme de représentations intermédiaires, nous avons recensé un plus grand nombre de représentations équivalentes (« pertinentes ») entre le groupe de non natifs et le groupe de natifs pour le document comportant un schéma narratif complet. Les résultats obtenus montrent qu'en effet le groupe d'étudiants francophones ayant été confronté au document respectant le schéma narratif complet a créé en moyenne 1,53 représentations intermédiaires (équivalentes à celles du groupe de natifs) de plus que les autres groupes. Cette tendance s'est reproduite aussi bien pour le groupe d'étudiants ayant été confronté seulement à l'audio que pour celui ayant été confronté à la modalité audiovisuelle. Cependant, étant donné que les documents répondaient à différents rapports entre la bande image et la bande son, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer catégoriquement que cette tendance ait été due à la variable du schéma narratif pour la modalité audiovisuelle. D'autre part, nous pouvons observer que, dès lors que les

étudiants ont été confrontés au document respectant un schéma narratif complet, ils ont aussi créé moins de représentations intermédiaires non pertinentes (un peu plus de la moitié, autant pour le groupe audio que pour le groupe audiovisuel).

En examinant les réponses des étudiants, nous avons pu remarquer que, de façon assez récurrente, ils cherchaient à compléter le schéma narratif du document quand celui-ci était incomplet. Ainsi, nous avons rencontré des propositions comme : « le protagoniste se suicide dans sa cellule » ou « le protagoniste est mort le 22 juillet ». Ceci montre que dès que l'on met en place un traitement cognitif de l'information afin de construire le sens d'un document, instinctivement, l'esprit met en place des connexions (pas toujours correctes) pour compléter une unité de sens.

En résumé, l'analyse de cette variable indépendante nous permet de vérifier notre hypothèse et de constater que les documents avec un schéma narratif complet non seulement favorisent l'élaboration de représentations intermédiaires pertinentes, mais aussi diminuent la création de représentations intermédiaires non pertinentes.

Selon notre **deuxième hypothèse**, nous soutenions que **lors de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels en cours d'espagnol langue étrangère, les matériels sonores (linguistique et environnemental), associés à l'image animée, guideraient la compréhension globale de l'oral de façon plus homogène parmi les participants que si le matériel sonore eût été présenté seul**. En d'autres termes, les **textes audiovisuels** comportant du matériel sonore et visuel permettraient d'obtenir **moins de disparités dans les différentes lectures (représentations uniques intégrées)** des compreneurs grâce à la complémentarité entre ces trois dimensions linguistique, environnementale et imagée.

Les résultats obtenus ont révélé que les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels ont créé un nombre total de représentations uniques intégrées moins important ($M=0,34$) que les groupes ayant été confrontés seulement à l'audio ($M=0,52$). Concernant les représentations uniques

équivalentes à celles des groupes de natifs, aucune variation significative n'est constatée entre les documents audiovisuels et les documents audio. Toutefois, une variation importante existe ($M=-0,18$) en ce qui concerne les représentations uniques non équivalentes à celles des groupes de natifs. En effet, le groupe confronté à la modalité audio a construit presque le double de représentations uniques intégrées non pertinentes que le groupe confronté à la modalité audiovisuelle.

Il s'avère qu'en analysant les représentations uniques intégrées non pertinentes proposées par les étudiants, nous avons pu constater une plus grande variabilité et « dispersion » dans les réponses des groupes confrontés à la modalité audio. Nous avons recensé, par exemple, pour le document 1 : que le protagoniste était au chômage et qu'il n'avait pas de maison, ou encore, qu'il s'agissait d'un film publicitaire pour une montre. Pour le document 2, d'autres lectures bigarrées ont été proposées, par exemple, que la protagoniste s'adressait à un enfant ou qu'elle était dans un cimetière. Pour le premier exemple, nous trouvons l'explication dans le fait que les étudiants ont compris la signification du matériel sonore (le protagoniste dit : « je n'ai plus que ma vieille montre ») mais ils n'ont pas été en mesure de donner un sens à l'ensemble des informations ; justement parce qu'ils n'ont pas retrouvé le référentiel, que le matériel imagé a, pour sa part, fourni aux groupes audiovisuels. Pour le deuxième exemple, il apparaît que le manque d'information pour donner du sens à la scène était tel que les étudiants se sont vus, d'une certaine façon, poussés à construire du sens avec ce qui pourrait être le plus cohérent à leurs yeux. À partir des éléments prosodiques, ils ont conclu que, si la protagoniste parlait posément, c'était parce qu'elle s'adressait à un enfant ou parce qu'elle était dans un endroit où il fallait parler doucement, à la rigueur, un cimetière.

En résumé, nous avons pu vérifier que le matériel sonore associé à l'image animée ne serait pas tellement avantageux pour accorder les lectures globales, mais plutôt pour favoriser la réduction de représentations uniques intégrées erronées ou non pertinentes. Nous pouvons donc affirmer que les dispositifs de représentation audiovisuels où le matériel sonore est associé à l'image animée amélioreraient la

compréhension globale, diminuant la création du nombre de représentations uniques intégrées non pertinentes.

Nous avons émis une troisième hypothèse selon laquelle, lors de la compréhension globale d'une scène marquée par la redondance entre la bande image et la bande son, les étudiants francophones obtiendraient de meilleurs résultats concernant la compréhension de l'espagnol oral que sans ce rapport-là. La condition qui devait être réunie était que cette redondance ait lieu entre la partie linguistique et visuelle, dans un cadre assez simple. De la même manière, nous soutenions que la redondance entre la langue, le son et/ou l'image permettrait une meilleure mémorisation à long terme.

Les résultats concernant la création de représentations intermédiaires ont montré qu'en termes généraux les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels ont créé plus de représentations intermédiaires équivalentes à celles du groupe de natifs ($M=1,81$) que les groupes confrontés seulement à l'audio ($M=1,38$). Parmi les trois groupes audiovisuels, une variation a été constatée ($M=0,28$) pour le groupe ayant été confronté au document 2, présentant un rapport de redondance entre la bande image et la bande son. En effet, nous n'avons pas soulevé de différence représentative entre les groupes des modalités audio et audiovisuelle pour les documents avec les rapports « autonomie » (document 1) et « canal son dominant » (document 4). Ceci nous fait présupposer que dès lors que les deux bandes sont « sémiotiquement éloignées », les étudiants focalisent leur attention sur la bande son sans trop se soucier de l'apport et du rapport du sens véhiculé par la bande image. En revanche, dès lors que les étudiants sont confrontés au document avec le rapport de « redondance » (document 2), le groupe à modalité audiovisuelle a été en mesure de créer presque trois fois plus de représentations intermédiaires pertinentes que le groupe à modalité audio. Ceci nous permet d'affirmer que la compréhension s'est vue renforcée face à la redondance de la bande image et de la bande son, qui a favorisé la création du sens du dispositif. Toutefois, nous assumons la difficulté de compréhension que les étudiants ayant été confrontés

seulement à l'audio ont eu face au fait que la protagoniste du dispositif parle à la deuxième personne du singulier pour se référer à elle-même. Nous y reviendrons plus tard.

Les résultats obtenus concernant la mémorisation des mots ont révélé que les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels se sont souvenus, à long terme, d'un nombre plus important d'éléments ($M=5,58$) que les groupes confrontés seulement à l'audio ($M=4,34$). Ces chiffres sont assez considérables : 187 mots mémorisés pour un total de 43 étudiants confrontés aux documents audio contre 246 mots mémorisés pour un total de 44 étudiants confrontés aux documents audiovisuels. Parmi les trois groupes audiovisuels, une augmentation moyenne a été constatée ($M=0,93$) pour le groupe ayant été confronté au document 2, présentant un rapport de redondance entre la bande image et la bande son. Cet effet a été récurrent pour toutes les catégories de mots : mots codés linguistiquement ($M=0,31$), mots codés paralinguistiquement ($M=0,27$) et mots doublement codés ($M=0,34$). À partir des résultats obtenus, nous pouvons également observer que la catégorie de mot la plus recensée a été la linguistique (un total de 241 tous groupes confondus), puis la paralinguistique (un total de 157 tous groupes confondus) et enfin la doublement codée (un total de 35 tous groupes confondus). Nous pouvons donc déduire que, face à l'entrée de différentes modalités d'information pouvant certainement favoriser la mémorisation des mots, la catégorie la plus retenue par les étudiants est la linguistique. En lignes générales, les étudiants du groupe à modalité audiovisuelle se sont souvenus de plus d'éléments que le reste d'étudiants, mais la différence la plus significative entre les deux modalités revient aux mots codés paralinguistiquement avec un écart de 39 mots de plus. En effet, face aux documents audio, les étudiants semblent centrer leur attention davantage sur le code linguistique que sur le code paralinguistique.

À travers **notre quatrième hypothèse** nous soutenions que, **lors de la compréhension détaillée, le texte audiovisuel entraînera dans l'esprit des étudiants plus de représentations inférées correctes qu'à partir des textes utilisant un seul**

système de signes. Ceci leur permettant, *a fortiori*, d'aboutir à une meilleure compréhension globale. Si les indices capables de déclencher une inférence peuvent être de différente nature, plus le texte comportera de systèmes de signes (linguistiques et autres), plus le compreneur pourra effectuer des inférences correctes.

Les résultats obtenus ont montré que les groupes d'étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels ont inféré un nombre plus important de représentations intermédiaires ($M=1,02$) que les groupes confrontés seulement à l'audio ($M=0,45$). Les résultats sont assez significatifs : 21 interprétations intermédiaires inférées pour 47 étudiants des groupes « audio », contre 51 interprétations inférées pour 49 étudiants des groupes « audiovisuel ». Parmi les trois groupes audiovisuels, une variation moyenne a été constatée ($M=0,4$) pour le groupe ayant été confronté au document 2 présentant un rapport de redondance entre la bande image et la bande son. Ce fait vient renforcer la tendance générale qui découle de notre étude, selon laquelle la modalité audiovisuelle la plus optimale serait celle qui associe la bande image à la bande son dans un rapport de redondance.

En résumé, nous avons pu vérifier que le texte audiovisuel, associant le matériel sonore à l'image animée, favorise chez les étudiants l'inférence de représentations intermédiaires pertinentes, et donc, la compréhension du texte. Nous pouvons donc affirmer que les dispositifs de représentation audiovisuels où convergent les dimensions linguistique, environnementale et visuelle amélioreraient le traitement cognitif de l'information permettant la création du sens non explicitement représenté dans le document lui-même.

À travers notre cinquième hypothèse, nous soutenions que les textes narratifs audiovisuels, comme ceux véhiculés par les dispositifs de représentation audiovisuels, favoriseraient la compréhension de l'oral grâce aux connexions que les étudiants pourraient établir entre les mots et l'image correspondante, leur permettant ainsi lors de la compréhension détaillée de compenser d'éventuelles difficultés dans la compréhension du sens de ces mots.

Les résultats obtenus ont montré qu'en effet le groupe d'étudiants francophones ayant été confronté aux documents audiovisuels avait compris le sens de plus de mots ($M=2,97$) que le groupe confronté seulement à l'audio ($M=0,84$). En effet, le groupe ayant été confronté au document audiovisuel a été à même de comprendre le sens d'une moyenne de presque trois mots par participant, plus du triple de mots que l'autre groupe. Nous émettons, toutefois, quelques réserves envers ces éloquents résultats, étant donné que trois des six mots proposés étaient doublement codés (code linguistique plus code extralinguistique) et que l'un des groupes n'a pas « bénéficié » que du seul code linguistique. Nous reviendrons sur ces résultats lors de la discussion méthodologique. Quoi qu'il en soit, nous avons pu vérifier que la confrontation aux dispositifs de représentation audiovisuels (sous la modalité audio ou audiovisuelle) a supposé pour les étudiants une amélioration dans la création du sens des mots inconnus.

En résumé, nous pouvons affirmer, à la suite de cette analyse des résultats que, effectivement, les dispositifs de représentation audiovisuels présentent des caractéristiques qui tendent à améliorer la performance des étudiants universitaires francophones en compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère. D'une part, le respect d'un schéma narratif complet favorise non seulement la création de représentations intermédiaires pertinentes, mais il réduit aussi la construction de représentations intermédiaires non pertinentes. On constate alors que la narration favorise la compréhension et, donc, l'interaction sociale, même si celle-ci est médiatisée par une représentation mentale créée par le compreneur. Comme le signale Diguier, la narration « constitue un événement en soi qui survient à un moment précis entre des personnes qui incarnent, par le fait même de leur contrat de communication narrative, des rôles définis par le schéma narratif » (1993 : 128-129).

D'autre part, la caractéristique multimodale des dispositifs de représentation audiovisuels présentant le matériel sonore et le matériel imagé conjointement permet

d'ajuster les lectures qu'un groupe d'étudiants fait d'un document. En effet, même si l'on aurait pu supposer une vaste diversité de lectures de ce type de dispositifs, il a été montré à travers notre étude empirique que la multimodalité serait à même de minimiser les lectures discordantes et, de ce fait, d'harmoniser la création du sens élaborée par les étudiants. En outre, cette caractéristique multimodale a permis aux étudiants d'inférer davantage d'information et de mieux déduire le sens des mots grâce au double codage que présentent les dispositifs de représentation audiovisuels. En ce qui concerne l'amélioration de la compréhension de l'oral, la forme sous laquelle ce double codage s'est avéré être le plus performant a été, sans appel, la redondance. Bien que le rapport entre la bande image et la bande son ne soit pas le plus courant parmi les textes audiovisuels, nous avons pu constater que de plus en plus d'auteurs y ont recours, visant en cela à des fins esthétiques. C'est pour cette raison qu'il semblerait plus facile de trouver des documents authentiques répondant à ce double codage de « redondance complémentaire » (Spanghero-Gaillard, 2008) parmi les dispositifs de représentation audiovisuels.

Ces caractéristiques propres aux dispositifs de représentation audiovisuels favoriseraient ainsi chez les étudiants universitaires, non seulement la compréhension de l'espagnol oral, mais aussi le développement des attitudes critiques attribuées dans un premier temps au spectateur. Beylot (2005) propose trois types d'attitudes critiques : axiologiques, formalistes et réflexives. L'attitude axiologique consiste à envisager le dispositif en tant que document qui construit un système de valeurs éthiques ou idéologiques. L'attitude formaliste consiste à envisager le dispositif en tant que document faisant référence à un ensemble de formules et de conventions narratives et représentatives. Et enfin, l'attitude réflexive consiste à envisager la dimension réflexive des dispositifs, des conditions socioculturelles de leur réception et de l'identité du spectateur.

Tous ces constats nous ont permis de vérifier nos hypothèses et d'approfondir les particularités des dispositifs de représentation audiovisuels favorisant la compréhension de l'espagnol oral en tant que création de sens. Le fait de mieux

connaître le fonctionnement, et même l'articulation, de ces caractéristiques permet à l'enseignant de concevoir et d'imaginer « autrement » le travail de cette compétence, quelque peu secondaire, en milieu universitaire.

1.2. Analyse des résultats collectés à la fin de l'étude

D'autre part, suite au questionnaire que nous avons proposé aux étudiants à la fin de la dernière expérience (voir annexes, page 352), nous avons pu recueillir quelques informations précieuses concernant leur mise en pratique des stratégies de compréhension, qui méritent elles aussi d'être examinées.

Nous avons premièrement questionné les étudiants sur les « aides » ayant été utilisées pour comprendre les documents. Nous leur avons proposé trois stratégies cognitives, en ce sens chaque étudiant pouvait choisir une ou plusieurs options : reconnaissance de mots déjà connus, déduction du sens des nouveaux mots et élaboration du sens global de l'histoire. Les résultats ont montré que 34% des étudiants s'appuient sur la reconnaissance de mots déjà connus, presque 20% des étudiants arrivent à comprendre grâce à la déduction du sens de mots inconnus et plus du 40% affirment donner un sens global à l'histoire pour comprendre. Au vu de ces résultats, il peut être constaté que seulement une partie réduite des étudiants s'aventure dans la déduction des mots inconnus, préférant baser leur construction du sens sur des éléments déjà connus. En outre, il peut être souligné l'importance pour les étudiants de comprendre le sens global d'un texte. En leur permettant de réaliser de connexions cohérentes entre les différentes représentations intermédiaires, ceci génère en eux l'impression d'avoir véritablement compris le texte.

Ensuite, nous avons souhaité connaître les actions stratégiques mises en place plus particulièrement par les étudiants lors du processus de compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère. Voici leurs réponses sous forme de tableau :

Fixer l'attention sur les mots clés	21,24%
Anticiper l'histoire à partir des hypothèses	5,17%
Déduire le sens des mots inconnus à partir du contexte	16,37%
Déduire le sens des mots inconnus à travers les gestes des personnages	16,37%
Déduire le sens des mots inconnus à travers l'intonation des personnages	16,37%
Déduire le sens des mots inconnus à travers le visage des personnages	7,75%
Prendre des notes pendant le visionnement du document	11,20%
Prendre des notes après le visionnement du document	4,31%
Utiliser des connaissances sur le genre de situations apparues dans le document	4,31%

Tableau 49. Actions stratégiques mises en place par les étudiants francophones de 2^e année LEA lors du processus de compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère.

Suite à ces résultats, il peut être constaté que, pour comprendre, les étudiants s'appuient davantage sur les mots clé dont ils sont arrivés à créer le sens. Comme nous avons pu le constater précédemment, cette stratégie n'est pas suffisante car, très souvent, les étudiants établissent des connexions entre les mots clé, cohérentes à leurs yeux mais en désaccord avec le document. Dans un deuxième temps, les étudiants se servent de la déduction du sens des mots inconnus, notamment, à travers le contexte, les gestes et l'intonation. Ceci atteste de la pertinence d'utiliser des documents audiovisuels pour favoriser la création du sens, car les étudiants peuvent baser leur déduction, et *a fortiori* leur compréhension, sur les trois types de codes de la triple structure basique du langage. Nous pouvons constater, ensuite, qu'un nombre très réduit d'étudiants s'aventure à anticiper l'histoire, sûrement de peur de faire des hypothèses erronées ou de partir sur de fausses représentations. Toutefois, l'utilité de mettre en place des activités visant l'anticipation de sens afin de préparer postérieurement le traitement cognitif de l'information a depuis longtemps été admise par la communauté scientifique. De ce fait, il nous semble nécessaire de renforcer cette étape d'anticipation avec un entraînement en cours afin de montrer aux étudiants son véritable intérêt. D'autre part, concernant la prise de notes, il semblerait

que les étudiants préfèrent la réaliser pendant le visionnement du document plutôt qu'après. Lorsqu'on a affaire à un document audiovisuel où le matériel imagé peut véhiculer autant d'informations que le matériel sonore, prendre des notes pendant le visionnement empêcherait les étudiants de se servir au maximum de ce double codage. Nous trouvons l'explication de cette pratique généralisée dans le fait que les documents auxquels les étudiants sont souvent confrontés comportent un grand nombre de données à retenir qui leur sont ensuite souvent demandées via des questionnaires à réponses fermées, le travail de compréhension de l'oral reposant surtout sur une activité mnémotechnique.

Dans un dernier temps, nous avons questionné (réponse libre) les étudiants sur leur impression vis-à-vis des dispositifs de représentation audiovisuels que nous avons utilisés comme support de nos expériences, ainsi que sur leur intention de regarder ces genre de dispositifs en dehors des cours. Après avoir recensé les réponses faisant référence aux stratégies de compréhension, nous les avons classées selon leur typologie. Voici un aperçu de leurs impressions les plus significatives.

Concernant les stratégies cognitives :

« Je trouve dommage de ne pas avoir approfondi les documents, ils avaient l'air intéressants »

« J'ai fait plein d'hypothèses, j'aimerais connaître ce qu'il se passe à la fin »

« Les documents laissent la porte ouverte à plein d'interprétations différentes »

« Je n'ai pas du tout accroché car je n'ai pas compris le sens global de la plupart des documents »

« Les films sont en général très longs, et comme je ne comprends pas tout, je décroche rapidement »

Concernant les stratégies métacognitives :

« Je pense qu'il me manquait pas mal de vocabulaire pour pouvoir tout comprendre »

« Les documents audiovisuels étaient très captivants, on oublie rapidement qu'on est en cours d'espagnol »

« J'aurais aimé voir d'avantage de documents comme ceux-ci, l'exercice est plus amusant »

Concernant les stratégies socioaffectives :

« Après le cours, on partageait nos impressions sur les documents. C'était marrant de comparer les différentes interprétations »

« À la maison je ne regarde pas ce genre des documents parce qu'il n'y a personne pour m'expliquer ce que je ne comprends pas »

« Il y a tellement de choix sur internet que je me perds, je ne saurais pas quoi regarder chez moi »

À partir de ces impressions, nous pouvons constater, d'une manière générale, que les documents ont suscité l'intérêt des étudiants, ainsi que leur motivation pour aller « au-delà » du travail requis pour notre étude empirique. Les dispositifs de représentation audiovisuels ont été donc très bien accueillis par les étudiants qui les ont trouvés intéressants et captivants. Ceci nous laisse présager que leur utilisation à l'université est en accord avec les attentes cognitives des étudiants. Toutefois, nous observons également un malaise parmi les étudiants n'ayant pas compris le sens global des documents. Nous ne pouvons cependant pas savoir si ces étudiants-là n'ont pas compris le sens ou n'ont pas trouvé la cohérence nécessaire pour valider leurs hypothèses. Il ressort de cette constatation le besoin de mettre en place une co-création de sens en groupe ou en binômes afin d'épauler les étudiants les plus en difficulté qui pourraient, grâce à cette coopération, certifier leurs hypothèses. D'autre part, le fait de chercher à partager leurs impressions après chaque expérience montre

aussi que les étudiants ressentent le besoin d'échanger avec les autres pour valider leur compréhension, une action favorisée, de plus, par la mémorisation des éléments vus et entendus dans le document. Nous observons donc que deux profils de compreneurs se démarquent : celui de ceux qui se sentent à l'aise avec des documents supposant un défi cognitif même si tout n'est pas compris, et celui de ceux qui ressentent le besoin de tout comprendre pour juger leur performance « réussie ». De ce fait, il faut faire comprendre à ce deuxième profil d'étudiants qu'on ne doit pas attendre d'avoir « tout le vocabulaire » pour se confronter aux documents en espagnol langue étrangère, car ceci finit par freiner l'apprentissage de la langue. Il faudrait donc encourager les étudiants à se servir de leur capacité à inférer en les amenant à s'entraîner à déduire le sens de mots inconnus.

Une autre tendance se dégage des impressions présentées ci-dessus, cette fois-ci relative à l'accès aux documents audiovisuels en espagnol langue étrangère. En effet, il semblerait que les étudiants ne cherchent pas à se confronter par eux-mêmes à ces genres de documents et se limitent à ceux proposés et travaillés par les enseignants en cours. Trois raisons principales sont à l'origine de ce fait. D'un côté, les étudiants rencontrent le problème du choix. Le nombre, presque infini, de documents et de dispositifs de représentation audiovisuels qui « sillonnent » le net est perçu par les étudiants comme une nébuleuse de modèles de langue dans laquelle ils n'arrivent pas à se repérer. En outre, la durée de ces dispositifs peut aussi poser problème, l'effort cognitif que suppose le traitement de ces documents devant être en cohérence avec les capacités des étudiants. Enfin, certains étudiants seraient rapidement bloqués face aux difficultés de compréhension que la méconnaissance d'éléments linguistiques, mais surtout pragmatiques ou socio-culturels pourrait entraîner. En effet, l'étudiant n'ayant pas accès au *common ground* ou « terrain commun » (Clark et Murphy, 1982) qui représente l'ensemble des connaissances et des suppositions partagées par les interlocuteurs lors d'une situation de communication est rapidement découragé. Caron (2008) attribue à ce terrain commun trois types de sources différentes : la coprésence physique (l'environnement perçu conjointement), la coprésence linguistique (ce qui a été dit) et l'appartenance à une même communauté (possession

commune de savoirs et de croyances). Deux traitements, selon Goss (1982), sont ainsi nécessaires pour comprendre : un traitement littéral dépendant uniquement des connaissances linguistiques (mémoire sémantique) et un autre réflexif lié à un bagage culturel et expérimental propre au compreneur (mémoire épisodique). L'intervention de l'enseignant, ou d'une autre aide externe, semblerait donc appréciable pour résoudre les « vides ou lacunes » de compréhension émanant de ces traitements. Il serait ainsi très profitable pour les étudiants apprenant l'espagnol à l'université de leur proposer un corpus d'extraits de dispositifs de représentation audiovisuels « traités » à l'avance par les enseignants auquel les étudiants pourraient avoir accès en dehors des cours. Au moyen de ce traitement, l'enseignant choisirait les extraits en fonction du niveau des étudiants et de leurs intérêts personnels, mais aussi selon les objectifs d'apprentissage et les éventuelles difficultés de compréhension recensées au sein du groupe. À cet égard, on pourrait envisager, par exemple, d'insérer des notes explicatives à consulter à la demande de l'étudiant.

2. Discussion méthodologique

Nous venons de mettre en lumière les principaux résultats de notre recherche qui nous ont renseignée sur une série d'aspects pouvant modifier la performance en compréhension de l'espagnol oral des étudiants universitaires francophones. Nous allons à présent discuter sur la méthodologie utilisée dans notre étude empirique nous ayant permis d'obtenir ces résultats. À ce niveau, plusieurs éléments appellent à discussion, à savoir : le corpus audiovisuel, le protocole expérimental et les participants à l'expérimentation.

2.1. Le corpus audiovisuel

Le premier point de discussion que nous souhaitons mettre en exergue est le nombre limité de documents utilisés pour mener notre étude expérimentale. Bien que les cinq documents choisis soient représentatifs des principaux dispositifs de

représentation audiovisuels (film, documentaire, série télévisuelle, campagne de sensibilisation et pièce de théâtre filmée), nous admettons que le nombre de documents reste quelque peu réduit pour que nous soyons à même d'élargir nos résultats au-delà de notre étude empirique. En effet, ce nombre restreint, cohérent pour ce travail de recherche, mériterait tout de même d'être élargi à l'avenir afin de refaire les mêmes expériences avec un corpus de documents audiovisuels plus important et d'obtenir donc des résultats plus significatifs.

Deuxièmement, concernant le sujet des documents, nous avons souhaité neutraliser, dans la mesure du possible, les connaissances antérieures des participants en choisissant des situations non susceptibles d'être rencontrées dans la vie de tous les jours. À cet égard, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'utilisation de documents traitant de sujets « connus » des étudiants aurait pu avoir un effet différent sur leur compréhension. D'autre part, l'utilisation de sujets divergents pour chaque document a pu également représenter une influence sur les résultats. Toutefois, l'évaluation des juges nous a permis de valider la fiabilité des documents et leur comparabilité globale. En outre, l'utilisation du même sujet pour tous les documents aurait pu entraîner aussi une influence sur leur compréhension car les schémas ou les scénarios créés par les étudiants auraient été récurrents ou déjà tracés.

Une autre caractéristique importante dans la compréhension de l'oral est sans aucun doute la voix et le nombre de locuteurs. À ce sujet, quelques faits semblent avoir eu un effet sur la compréhension des documents audiovisuels des étudiants. Premièrement, dans le document 2 composé d'un seul personnage et d'une seule voix, la protagoniste parle dans sa tête à la deuxième personne du singulier, en s'adressant à elle-même. Ce fait a perturbé certains étudiants qui ont cru que la voix et la protagoniste étaient deux personnages différentes. Dans un deuxième temps, dans le document 3, bien qu'une voix seulement soit entendue, trois personnages étaient présents dans la scène comportant, rappelons-le, un schéma narratif complet. Ces circonstances ont pu, sans doute, permettre aux étudiants confrontés à la modalité audiovisuelle de tisser plus rapidement les connexions entre les trois personnages leur

permettant une création des représentations plus rapide et précise. En revanche, dans le document 1, comportant un schéma narratif incomplet, une voix masculine (celle du protagoniste) et une autre féminine sont entendues mais seul le personnage féminin apparaît à l'écran pendant quelques secondes à peine. Ce fait a suscité d'abondantes réflexions concernant le lien qui unissait les deux personnages, amenant les étudiants à créer à ce sujet un bon nombre de représentations différentes.

Concernant le document 5, nous pouvons affirmer que le nombre important de personnages (6 voix entendues) a probablement dû avoir une influence sur la compréhension des étudiants ayant été confrontés seulement à la bande son. Nous admettons la complexité à différencier les voix s'exprimant en langue étrangère et, de ce fait, l'éventuelle difficulté des étudiants à établir les connexions entre chaque personnage et, partant, à comprendre l'histoire. De la même façon, la vitesse de parole et la durée de ce document ont pu ne pas jouer en faveur de ce groupe audio, créant chez les étudiants une surcharge cognitive, peut-être plus significative que pour le groupe audiovisuel.

Nous avons pu également observer une autre particularité ayant pu avoir une influence sur la compréhension des documents, cette fois-ci concernant l'histoire racontée dans les textes. En effet, pour les documents 1, 2 et 3 en modalité audiovisuelle, l'histoire reposait largement sur l'action et l'image, les codes paralinguistiques et extralinguistiques étant presque au même niveau que le code linguistique. En revanche, dans le document 4, présentant un rapport de bande son dominante, même en modalité audiovisuelle, l'histoire reposait presque entièrement sur le code linguistique, ce qui a pu rendre sa compréhension plus difficile.

Quoi qu'il en soit, du moment où nous souhaitons travailler avec des documents authentiques, et plus concrètement avec des dispositifs de représentation audiovisuels, il faut admettre la difficulté ardue de trouver un ensemble de textes répondant exactement aux mêmes caractéristiques spécifiques. C'est un parti pris que

nous avons privilégié afin de valoriser l'authenticité des dispositifs de représentation audiovisuels.

2.2. Le protocole expérimental

Le premier point sur le protocole expérimental invitant à la discussion concerne la consigne utilisée lors de la première expérience. Nous avons opté pour une question simple et ouverte (« qu'est-ce que vous avez compris ? ») permettant aux participants de s'exprimer largement et de faire part des représentations qu'ils avaient créées à partir des documents audio et audiovisuels. Si cela ne semble pas avoir eu une quelconque incidence sur le groupe d'étudiants francophones, ce n'est pas le cas pour le groupe d'hispanophones. En effet, certains natifs ont éprouvé, face à ce qui à nos yeux était simple à comprendre, quelques hésitations. Voulant respecter la même consigne proposée aux étudiants francophones, nous n'avons pas considéré que certains natifs pourraient trouver la question ambiguë du fait qu'ils étaient supposés « tout » comprendre. En conséquence, lors de futures expérimentations, et afin d'éviter des éventuelles confusions, il sera envisagé de tourner la consigne pour les groupes de natifs en proposant par exemple la question : « D'après vous, que s'est-il passé ? ».

Un autre point qui mérite d'être soulevé dans cette partie de la discussion correspond au recueil des représentations, qu'elles soient intermédiaires ou uniques intégrées. Ne souhaitant pas dénaturer le processus cognitif de compréhension, à travers la neutralisation de la dimension subjective, nous avons été confrontée à un très grand nombre de représentations proposées par les étudiants. Ainsi, nous avons dû classer et grouper les propositions relevées avant de nous retrouver en mesure de les comparer, cette étape ayant aussi parfois entraîné un jugement subjectif de notre part. Autrement dit, toutes les propositions n'étant pas absolument équivalentes, nous avons dû parfois émettre des jugements de valeur concernant le sens que ces propositions, créées par les participants, voulaient transmettre. Ayant conscience que

nous aurions pu proposer aux participants de choisir parmi une série de représentations créées par nous synthétisant chaque document, nous assumons pleinement notre choix du fait qu'il a permis à chacun de s'exprimer librement.

Corollairement, ne souhaitant pas limiter l'évaluation de toutes ces représentations élaborées par les étudiants francophones à l'alternative « correcte » ou « incorrecte », nous avons plutôt jugé leur pertinence selon leur équivalence avec les représentations proposées par les groupes de natifs. Parmi toutes les propositions recensées (432), quatre provenant des groupes des non natifs n'avaient pas été proposées par les natifs. Au vu de ce nombre peu significatif, nous avons choisi de classer ces trois propositions avec celles des natifs présentant le sens le plus proche même si la représentation n'était pas fidèlement la même.

Toujours en ce qui concerne la première expérience, pour mesurer l'effet de la variable indépendante « schéma narratif complet *vs* schéma narratif incomplet » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires », il a fallu neutraliser la variable indépendante « redondance entre un mot et son référent imagé ». Pour ce faire, nous avons choisi de ne comparer que les groupes audio (D1NNA, D2NNA et D3NNA), ce qui nous permettait de pouvoir affirmer solidement que l'effet recensé de cette comparaison était dû au schéma narratif et non au rapport entre la bande son et la bande image. Nous estimons, au vu des résultats des groupes audiovisuels, que cet effet sera également reproduit avec les documents associant le matériel sonore et l'image animée. Toutefois, afin de pouvoir affirmer incontestablement ce propos, il nous faudra envisager à l'avenir de reproduire l'expérience avec deux documents audiovisuels comportant le même rapport entre la bande son et la bande image, l'un avec un schéma narratif complet et l'autre avec un schéma narratif incomplet.

Par rapport à la deuxième expérience ou tâche de rappel, nous avons décidé de proposer aux étudiants un questionnaire concernant les quatre documents le même jour. Ils ont complété ce questionnaire avec les mots qui leur venaient à l'esprit pour chaque document, sans aucun type de stimuli. Quoique consciente de la charge

cognitive que cela pourrait représenter, nous avons décidé de demander aux étudiants de remplir le questionnaire pour tous les documents à la suite. Étant donné qu'il aurait fallu attendre une semaine minimum pour revoir les étudiants, nous avons estimé ce laps de temps trop important pour que les résultats soient fiables. De ce fait, nous avons dû abandonner l'idée de demander aux étudiants d'expliquer pourquoi, selon eux, ils se souvenaient de ces mots en particulier afin d'éviter une surcharge cognitive qui aurait pu altérer l'exercice de rappel. Leurs réponses à ce sujet auraient été d'une grande valeur pour la compréhension de l'effet des dispositifs de représentation audiovisuels sur la mémorisation à long terme, par conséquent, cela mériterait à l'avenir de mener une réflexion afin de recueillir toutes ces informations de la façon la plus convenable possible.

Enfin, dans la troisième expérience concernant la construction du sens de mots inconnus à partir des documents, nous avons observé, dans les résultats, que les étudiants confrontés à la modalité audiovisuelle avaient réussi à comprendre le sens de presque quatre fois plus de mots que les étudiants confrontés à la modalité audio. Ces résultats, *a priori* « sans appel », nous ont amenée à nous interroger sur l'influence de l'hétérogénéité de mots sur la construction de sens. En effet, un des mot proposés représente une action (*despedir*), trois mots désignent une réalité matérielle (*una cartera*, *un pentalabios* et *un asiento*) et deux mots se réfèrent à une réalité non matérielle (*un puesto* et *un dueño*). Cherchant à être le plus fidèle possible au processus de construction de sens, nous n'avons pas explicité à l'avance la nature de ces mots, ce qui nous amène à présent à nous interroger sur l'influence que ceci aurait pu avoir sur les réponses des étudiants.

2.3. Les participants à l'étude

En ce qui concerne toutes les expériences de notre étude empirique, nous pouvons regretter tout d'abord un nombre relativement limité de participants retenus. Rappelons que les participants formant les groupes que nous avons établis représentaient entre 14 et 17 sujets. C'est une des raisons principales pour lesquelles

nous restons assez prudente dans la lecture des résultats et nous admettons le besoin de mener d'autres expériences complémentaires afin d'être en mesure de transposer les résultats obtenus au-delà de cette étude expérimentale.

Nous tenons également à signaler que le fait de ne choisir que des participants spécialistes de la langue espagnole a pu avoir un effet sur les résultats des expériences qui auraient pu différer face à des étudiants universitaires du même niveau mais non spécialistes (étudiants de LANSAD⁶⁸, par exemple). En effet, les étudiants spécialistes de la langue, connaisseurs du fonctionnement de celle-ci, ont pu appliquer cette conscience linguistique afin de créer le sens des documents. D'autre part, des étudiants plus sensibles à l'esthétique audiovisuelle (arts plastiques, arts du spectacle ou audiovisuel), mais moins connaisseurs de l'espagnol, auraient pu formuler certainement une lecture différente. Il semblerait intéressant, alors, de répéter les mêmes expériences avec des participants issus d'autres disciplines afin de savoir si des variations significatives sont constatées. S'il en était ainsi, cela nous permettrait d'envisager une meilleure adaptation de l'exploitation didactique des dispositifs au public attendu.

Nous nous interrogeons enfin sur le niveau des étudiants francophones en compréhension de l'oral en espagnol. Après avoir recensé les informations qu'eux-mêmes nous ont fait parvenir à travers le questionnaire proposé lors de la première expérience, deux tendances se détachent nettement : la moitié des étudiants considèrerait avoir un niveau en compréhension de l'oral « plutôt bon » et un peu moins de la moitié jugeait son niveau « peu assuré ». Afin de contrôler cette variable, nous avons alterné les groupes NNA et NNAV face aux modalités audio et audiovisuelles. C'est-à-dire que le groupe ayant été confronté au matériel sonore seul lors de la première séance de l'expérience a été, pendant la deuxième séance, confronté au matériel imagé et sonore. En somme, il n'y avait pas un groupe « plutôt bon » et un autre « peu assuré ». Nous pouvons, cependant, nous interroger sur l'impact que cette différence de niveau en compréhension de l'oral aurait pu avoir sur

⁶⁸ LANSAD : Langues pour les spécialistes d'autres disciplines.

la compréhension globale et détaillée et sur la mobilisation des stratégies de compréhension et de reconnaissances d'indices et sur la déduction. Ainsi, en admettant que, dans un groupe d'un niveau linguistique homogène, il puisse y avoir des étudiants maîtrisant mieux la compréhension de l'oral que d'autres, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux conséquences que cette différence a sur la maîtrise générale de la langue et à la façon dont elle est compensée avec d'autres compétences. Ceci nous amène à nous poser des questions concernant la possibilité de mesurer la « capacité à communiquer linguistiquement » en dissociant les quatre compétences (compréhension et expression orales et écrites). Nous y reviendrons lors du prochain chapitre.

Chapitre VI. Perspectives didactiques

Un travail de recherche appliquée comme le nôtre n'aurait pas de sens s'il ne prenait pas en compte les perspectives didactiques qu'aussi bien le cadre conceptuel que l'étude expérimentale ont éveillées dans notre réflexion en tant qu'enseignante d'espagnol en milieu universitaire en France. Nous présentons ces perspectives au vu de l'interaction entre les trois pôles qu'entraîne l'apprentissage d'une langue étrangère : l'objet à comprendre, l'étudiant et l'enseignant.

1. Dispositifs de représentation audiovisuels et compréhension de l'espagnol oral à l'université

1.1. Apprentissage de la compréhension de l'espagnol oral à l'université

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes intéressée à la compétence de la compréhension de l'oral en langue espagnole en milieu universitaire en France. Face à l'amalgame de termes provenant de l'actuelle étape de la « vidéosphère » (cf. page 74) – vidéo, enregistrement, document audiovisuel, film, image animée, etc. – nous avons voulu rassembler, sous la dénomination de « dispositif de représentation audiovisuel », un type de texte répondant à quatre caractéristiques précises : authentique, multimodal, narratif et artistique. Nous avons cherché à approfondir les particularités principales de ces dispositifs nous permettant de les utiliser en tant qu'*input* – ou modèle de langue – pour travailler la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère en milieu universitaire. En d'autres termes, l'objectif principal de notre travail de recherche a été de trouver la manière de transformer un objet du monde, comme les dispositifs de représentation audiovisuels, en objet d'enseignement. Ainsi, nous nous sommes naturellement intéressée au plaisir

esthétique que procurent les dispositifs de représentation audiovisuels, ainsi qu'aux valeurs culturelles qu'ils transmettent et à leur capacité à contribuer à l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Margerie et Porcher constatent à ce sujet que la crise que l'enseignement audiovisuel a connu était en grande partie due au refus, ou tout simplement à la non prise en considération, de « ce plaisir de voir et d'entendre qui fait que l'on ne s'ennuie pas au cinéma ou que l'on regarde avec intérêt le cinéma » (1981 : 60). Nous avons cherché donc à amener les étudiants à retrouver le plaisir de lire l'audiovisuel (même si tout n'est pas déchiffré) pour mieux comprendre la langue. De ce fait, nous avons opté pour nous éloigner délibérément des dialogues « types » de la vie courante, préfabriqués et mécaniques, longuement développés par les manuels d'apprentissage des langues étrangères. Pour autant, nous admettons l'utilité didactique de ce genre de textes comportant un ensemble très significatif de termes, d'expressions linguistiques et de points grammaticaux nécessaires pour mener à bien des situations d'interaction précises. Selon Zarate, les manuels produits par les pays occidentaux invitent l'étudiant à faire « comme s'il vivait à l'étranger dans ce que l'on appelle d'abord les saynètes puis ensuite de jeux de rôle » (1993 : 101). Ainsi, ces dialogues traditionnels seraient à même d'être exploités comme compléments aux dispositifs de représentation audiovisuels en tant qu'outils d'apprentissage. Les dispositifs seraient donc le moyen privilégié pour rapprocher, à partir des aspects tant linguistiques que culturels ou sociologiques, l'étudiant français du véritable « monde hispanique », aussi large que puisse paraître cette notion. Cassany, Luna et Sanz affirment à ce sujet que :

El conocimiento del mundo que nos rodea y la capacidad de interpretar este mundo es la medida que define el grado de desarrollo personal que ha adquirido cada individuo. El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven⁶⁹.
(1994 : 36)

⁶⁹ « La connaissance du monde qui nous entoure et la capacité à interpréter ce monde est le moyen de définir le degré de développement personnel qu'a acquis chaque individu. Le langage doit apporter à ceux qui apprennent les capacités et connaissances minimales pour se débrouiller dans le monde auquel ils appartiennent ». Traduction personnelle.

Nous retrouvons là l'un des principaux avantages de l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels en cours d'espagnol langue étrangère. Ces dispositifs, véhiculant des textes authentiques, montrent, à partir de faits aussi bien culturels qu'identitaires, de véritables modèles de langue orale. Autrement dit, une langue authentique est donnée à voir et à entendre « en situation » facilitant, comme il a été constaté, l'inférence d'information et, *a fortiori*, sa compréhension. Également, les dispositifs de représentation audiovisuels, en tant que textes multimodaux, « plongent » l'étudiant dans l'action véhiculée par la langue et l'image. Ils attirent et captivent l'étudiant, spectateur pour quelques minutes d'une représentation « habitable », à laquelle il doit accorder un sens. Ainsi, ce spectateur, aussi peu aguerri soit-il, sera prédisposé, grâce au dispositif, à lire certains signes plutôt que d'autres, à émettre des hypothèses et à chercher dans ses propres connaissances pour recréer le schéma narratif de l'histoire. Tout ceci est possible car les dispositifs de représentation audiovisuels, comme toute manifestation artistique, s'adressent d'abord aux sens pour pouvoir atteindre l'intellect. Les dispositifs de représentation audiovisuels sont donc une « fenêtre ouverte » (Verreman, 2003) sur le monde hispanique. En ce sens, Boulton et Tyne estiment qu'il est nécessaire d'offrir des moments de contact ou de découverte « afin de permettre à l'apprenant de profiter potentiellement de tout document en langue cible pour faire avancer son apprentissage » (2014 : 23).

Ceci est d'autant plus significatif en milieu universitaire, où l'on recherche des défis cognitifs plus profonds : comprendre la langue pour comprendre les différents enjeux d'une société. Comme le précise Jacquinot, « les contenus [d'apprentissage] doivent être élaborés en fonction du développement cognitif, affectif et social des individus en formation et de la façon dont ils se situent par rapport à eux » (1985 : 134). À cet égard, la nature des dispositifs de représentation audiovisuels, permet – à travers sa triple dimension humaniste, technique et esthétique – d'adapter l'enseignement de l'espagnol aux attentes des étudiants universitaires. Il est possible ainsi pour les étudiants de développer l'auto-découverte d'habilités critiques et créatives et de susciter la lecture de ces dispositifs sous un angle analytique et

autonome. L'étudiant s'éloigne peu à peu de l'imitation de modèles et est à même de projeter un regard original sur le document. L'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels à l'université incite également les étudiants à l'interaction et stimule la participation et le dialogue, la pensée divergente, l'argumentation, l'analyse collective et la production d'idées. En outre, ces dispositifs favorisent la lecture et la réflexion sur la civilisation de l'image permettant aux étudiants de se repérer face à la masse des documents audiovisuels accessibles de nos jours sur internet.

1.2. Finalités d'apprentissage

À ce sujet, nous estimons, suivant la matrice conceptuelle d'objectifs disciplinaires de Puren (1988), que trois types de finalités d'enseignement doivent régir l'apprentissage de toute langue étrangère, à savoir : linguistiques, formatifs et culturelles. Quoique cette matrice puisse sembler dépassée par le nouveau paradigme « actionnel » en matière de langues étrangères, nous trouvons dans celle-ci l'équilibre nécessaire pour placer l'étudiant dans les meilleures conditions d'apprentissage et de manipulation de l'espagnol à l'université et dans la vie courante. En effet, pour que l'étudiant puisse « agir » en espagnol langue étrangère dans toute situation de communication, il nous semble nécessaire qu'il ait une bonne maîtrise de la langue, mais aussi qu'il possède des savoirs et des savoir-faire pragmatiques et socio-culturels. Examinons à présent comment l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels dans l'enseignement de la compréhension de l'espagnol oral va permettre de respecter ces trois types de finalités.

En termes généraux, la finalité linguistique première est de mener l'étudiant à progresser dans sa maîtrise de l'espagnol en tant que langue étrangère pour qu'il soit capable d'agir dans toute situation au moyen de cette langue. La richesse linguistique que comportent les dispositifs de représentation audiovisuels va permettre à l'enseignant de présenter du nouveau lexique ou des expressions idiomatiques ainsi que d'introduire des nouveaux points grammaticaux. Comme nous l'avons vu plus

haut, le fait de proposer le matériel linguistique associé au matériel imagé favorise la mémorisation à long terme et permet corollairement un meilleur apprentissage de tous les éléments verbaux. D'autre part, l'apport linguistique qu'offrent ces documents audiovisuels peut permettre de présenter des variations linguistiques précises, plus éloignées de celles que les étudiants ont l'habitude d'entendre. L'enseignant peut ainsi se servir de ces documents pour montrer une langue authentique, visant à familiariser les étudiants avec les traits caractéristiques de certaines variations de l'espagnol (voir « I Chapitre », page 128). Ces dispositifs représentent donc une aide pour amener l'étudiant à neutraliser une éventuelle surdité phonologique face, par exemple, à des types de prononciation, d'articulation ou de structuration syntaxique diverses. Enfin, grâce au type de langage proposé, si près du langage authentique, les dispositifs de représentation audiovisuels mettent l'étudiant dans une situation de compréhension de l'oral très proche d'une situation réelle. En effet, l'enseignant, cherchant à stimuler une compréhension naturelle, se sert de ces documents pour favoriser la découverte de l'espagnol oral « en action », invitant l'étudiant à mettre en place tous ces moyens (stratégies et connaissances antérieures) pour comprendre.

Deuxièmement, les finalités formatives font référence à l'éducation intellectuelle, morale et esthétique. Les dispositifs de représentation audiovisuels se prêtent à des analyses à différents niveaux (linguistiques et humanistes) pouvant se compléter entre eux et apportant aux étudiants de nombreuses informations sur le fonctionnement de l'espagnol et sur les valeurs qui régissent l'intellect d'une société précise. Ceci ne signifie pas pour autant que toute une société partage les mêmes valeurs, bien au contraire. L'intérêt de cette finalité réside ainsi dans la possibilité de comparer et de juger, par exemple, les différentes pensées s'opposant dans un même territoire. L'enseignant est presque naturellement amené à inciter les échanges et à déclencher les débats entre les étudiants. Une des finalités principales est ainsi de rapprocher les étudiants du monde hispanique au moyen de la compréhension, non seulement de la langue, mais aussi des faits moraux et civilisationnels. Ces faits ne doivent pas être admis par les étudiants passivement, mais regardés d'un œil critique

favorisant la formulation des jugements de valeur. Puis, étant donné que le langage audiovisuel présent dans ces dispositifs artistiques a le mérite, comme nous l'avons explicité au premier chapitre (voir page 38), d'offrir une nouvelle source d'information permettant de mieux comprendre la langue orale, il peut être aussi envisagé par l'enseignant de proposer une formation à l'image à travers ces dispositifs. Cette étude esthétique peut permettre aussi d'approfondir le contenu des dispositifs et de saisir les enjeux à la clé de l'évolution d'une communauté. Il s'agit ici de se rapprocher de « l'autre » à travers le sens esthétique que chaque dispositif peut créer dans un esprit individuel ou collectif.

Enfin, les dispositifs de représentation audiovisuels vont favoriser l'aboutissement des finalités culturelles ; comprenant comme « culture » l'ensemble des modes de vie et des coutumes, des connaissances artistiques, scientifiques (ou autres) propres à un groupe social dans une époque donnée. Ainsi, l'enseignant cherchant à introduire, par exemple, une période ou un événement marquant de l'histoire d'un pays hispanophone trouvera dans ces documents de véritables supports référentiels. L'enseignant sera également à même de se servir de ces dispositifs artistiques pour concrétiser l'étude d'un écrivain et/ou d'une œuvre littéraire révélant des modes de vie et de communication propres à une société.

En résumé, nous estimons que l'utilisation de dispositifs de représentation audiovisuels permettra à l'enseignant de proposer une autre façon de stimuler l'acquisition langagière de l'espagnol à l'université au moyen de la compréhension de textes élaborés et plus profonds, rendus plus accessibles et lisibles grâce à leur nature audiovisuelle et à l'intervention de l'enseignant. L'utilisation de ces dispositifs, documents authentiques reflétant la société espagnole ou hispano-américaine, favorise l'apprentissage de l'espagnol car ils mettent en jeu non seulement la langue mais aussi la culture et les savoirs propres à ces sociétés. Dans l'enseignement de l'espagnol, et de toute autre langue d'ailleurs, l'acquisition de ces trois éléments ne devrait pas être envisagée séparément car, à l'instar de Simondon (1989), aucun de ces éléments ne saurait se concevoir sans les autres. Comme le rappelle Barbé-Petit « parler une langue

c'est, en effet, devenir membre d'une communauté linguistique dont on ne peut pas ignorer le contexte culturel, l'histoire contrastée de ses différents membres et les connotations de certaines expressions et images » (2012 : 176). Et pour cause, la maîtrise de tous ces éléments donnera l'accès à la compréhension et *a fortiori* à la communication en langue étrangère aussi bien que dans la propre langue. Il s'agit donc d'accepter que les dispositifs de représentation audiovisuels permettent de voir et d'entendre l'espagnol autrement, favorisant la création du « sens de la langue » (*lato sensu*). Pour ceci, il est nécessaire de proposer à l'étudiant un modèle didactique innovant : une méthode d'apprentissage par la création.

2. Comprendre l'oral pour « créer » en espagnol langue étrangère

Les éléments issus du cadre conceptuel, les conclusions apportées par l'étude empirique et les constats que nous avons pu réaliser en tant qu'enseignante, nous permettent de soutenir que le processus de compréhension de l'oral en langue étrangère est stimulé par un principe d'apprentissage dynamique que nous avons dénommé « d'action/création ». Ce principe régit la façon dont un compreneur, dans notre cas, un étudiant universitaire d'espagnol, se comporte face à un stimuli précis, un dispositif de représentation audiovisuel. Ce principe, basé sur la troisième loi de Newton, part de la prémisse que tout corps exerce une force ou action sur un autre ; les forces ne se présentant pas dans la nature isolément, mais en dichotomie. En effet, comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique, pour générer un dispositif de représentation audiovisuel, l'auteur impulse une « action » à trois niveaux : technique, pragmatique et symbolique. Cherchant à comprendre le dispositif, la réaction de l'étudiant à cette action est le déploiement de tous ces moyens pour arriver à la « création » du sens de la langue et du dispositif. Ainsi, les forces d'action et de création ne peuvent pas être considérées comme indépendantes, mais comme les composantes d'une autre action dénommée « interaction ».

Alors, comment travailler avec les étudiants cette création de sens en cours d'espagnol langue étrangère ? Il ne s'agit pas ici de proposer un scénario pédagogique figé, mais plutôt de présenter les étapes essentielles par lesquelles l'étudiant devrait passer afin d'optimiser sa compréhension et son apprentissage de l'espagnol. Nous proposons trois étapes : recreation, co-création et création.

2.1. Étape de recreation

À partir du moment où l'étudiant est confronté au dispositif de représentation audiovisuel, il commence l'étape de recreation du sens. Le sens, ou plutôt un sens, a été préalablement créé par l'auteur du dispositif, il appartient donc à l'étudiant de se « rapprocher » le plus possible de ce sens en le recréant « à nouveau ». Les représentations intermédiaires commencent à prendre forme et, tout en cherchant la cohérence entre elles, l'étudiant s'engage dans la reconstruction ou recreation du sens transmis par l'auteur au moyen du dispositif. Pour ce faire, l'étudiant doit être amené à mettre en place certaines stratégies comme anticiper, reconnaître, sélectionner, repérer, inférer ou retenir des informations. La clé réside ici dans le fait de placer l'étudiant dans ce que Pendanx a dénommé une « situation active » :

On entend par situation active, non pas l'activité qui oblige à faire physiquement quelque chose, mais celle qui demande à l'apprenant de mobiliser toutes les ressources dont il dispose. Dûment guidé dès les premiers temps de l'apprentissage, il peut rechercher des indices, rapprocher des termes, élaborer des hypothèses, relever une série d'éléments significatifs. (1998 : 91)

Même si, comme nous le verrons plus tard, l'enseignant peut guider l'étudiant dans cette première phase, il est indispensable dans un tout premier temps de respecter « l'espace » des étudiants et l'étape de recreation dans laquelle le sens n'est pas encore tout à fait « au point ». À ce sujet, Courtillon soutient que « si, dès le départ, intervient une explication du professeur, celle-ci bloque l'initiative de l'étudiant qui ne va plus chercher à comprendre, mais attendre qu'on lui explique »

(2000 : 157). Après plusieurs visionnages, l'étudiant finit par interpréter les représentations intermédiaires dans son ensemble, recréant, de façon plus ou moins équivalente, la lecture globale ou représentation unique intégrée (Fayol et Gaonac'h, 2003) prévue par l'auteur du dispositif. Pour ce faire, il a dû être en mesure de remémorer, de réactiver et de synthétiser l'information. L'étudiant ne va pas conserver dans son esprit toutes les représentations intermédiaires, mais juste celles qui ont pu se fixer à d'autres représentations ou à des connaissances antérieures déjà présentes dans son esprit. Certaines représentations seront ainsi retenues et d'autres délaissées. Mais l'étape de recréation du sens ne finit pas ici, l'étudiant peut également concevoir d'autres représentations inédites. Des études empiriques, comme celle de Frederiksen (1985), constatent que quand il est demandé aux compreneurs de répéter ce qu'ils viennent de comprendre, ils ont tendance à supprimer ou à généraliser des éléments, mais aussi à ajouter des informations qui n'avaient pas été fournies par le texte. Ceci montre bien que le processus mental de compréhension est un processus créatif à tous les niveaux. Ce traitement liminaire d'information, qu'elle soit linguistique, environnementale ou visuelle, demande de la part de l'étudiant une charge cognitive très importante, d'où le besoin de prendre le temps pour mener à bien ce stade premier de la compréhension. *Mutatis mutandis*, cette étape de recréation du sens est aussi fréquemment vécue par le compreneur natif, même si, ayant lieu inconsciemment, elle passe souvent inaperçue. Qui après les génériques au cinéma ou la tombée du rideau au théâtre n'a pas ressenti le besoin de rester quelques minutes assis sur son siège à « digérer » toutes les informations reçues pour recréer le sens véhiculé par le dispositif ?

2.2. Etape de co-création

Comme nous le savons, tous les étudiants ne comprennent pas au même niveau. De ce fait, après ce tourbillon d'informations traitées, il est intéressant pour les étudiants de partager leur compréhension, d'abord entre eux, puis avec l'enseignant. Cette « compréhension coopérative » peut aider l'étudiant plus en difficulté à donner sens à la langue, même quand elle peut sembler un désordre

incompréhensible. En d'autres termes, elle va permettre aux plus réticents de libérer la parole en espagnol langue étrangère. Fracchiola affirme à cet égard que « les relations entre les pairs sont ici tout aussi importantes, sinon plus importantes, que ne le sont les échanges avec l'enseignant, et c'est dans ce développement relationnel à la "rencontre de l'autre", que s'élabore une véritable communication » (2009 : 264). Revenant à la compréhension de l'oral en langue maternelle, nous avons tous éprouvé, après avoir assisté à un spectacle, le besoin de partager nos impressions et nos ressentis avec d'autres personnes dès la sortie de la salle. En effet, notre esprit cherche naturellement à vérifier la recreation du sens que nous avons préalablement effectuée avec celle élaborée par un autre, c'est ce que nous appelons la co-crédation du sens. Cet échange avec ses pairs va permettre à l'étudiant, non seulement d'interagir en espagnol, mais aussi d'évaluer sa compréhension, de réactiver certaines représentations laissées dans l'ombre et même d'en réinterpréter d'autres. Dans cette étape de co-crédation du sens, il est très important pour l'étudiant d'accepter qu'on ne comprend pas tous de la même façon et que les mauvaises interprétations sont aussi nécessaires que profitables pour progresser dans l'apprentissage de la compréhension de l'espagnol oral. Reprenant les mots de Courtillon, « les essais et erreurs d'interprétation du sens, si on permet à l'élève de les exprimer en lui demandant ce qu'il a compris, servent à tous en attirant l'attention sur les indices porteurs de sens (mots, phonèmes, intonation, etc.) et sur les inférences que certains élèves expriment directement » (1999 : 157). Ainsi, les étudiants peuvent saisir la source de leurs erreurs en compréhension et harmoniser collectivement les différentes lectures émises. Une fois cette « négociation » du sens finie, ils seront en mesure de passer à la dernière étape, celle de création.

2.3. Étape de création

Pour que l'apprentissage de la compréhension soit réellement effectif, l'étudiant doit être en mesure de réinvestir, individuellement ou collectivement, le sens recréé et co-crée précédemment dans une dernière tâche de création. Il est ainsi invité à matérialiser le sens transmis par le dispositif de représentation audiovisuel dans la réalisation d'une nouvelle action qui n'aurait pas pu avoir lieu sans les deux étapes précédentes. À cet égard, López García constate que :

Cuando comprendemos un mensaje, captamos una orientación específica del significado lingüístico del texto y dicha orientación constituye su sentido. Pero al mismo tiempo nos damos cuenta de que el mencionado sentido descansa en unas intenciones específicas que movieron al emisor a enunciarlo y, por otro lado, posibilita una determinada actuación del receptor en relación con el mismo. (2002 : 38)⁷⁰

Cette étape repose sur le fait que, en termes généraux, quand nous comprenons, nous avons toujours un objectif précis ou des attentes concrètes qui conditionnent la compréhension et qui vont nous permettre de créer ensuite un « objet nouveau ». L'étudiant doit pouvoir appliquer et réinvestir le sens du dispositif afin de (ré)agir à d'éventuelles problématiques soulevées ou de résoudre toute sorte de situations. Il a maintenant à portée de main les connaissances nécessaires pour se servir du sens afin de s'approprier le dispositif, et *a fortiori*, la langue. Il s'agit donc pour l'enseignant de susciter chez les étudiants « des besoins pour les inciter à rechercher et à acquérir, en s'engageant dans des activités pourvues d'un sens (projet), des savoirs et des savoir-faire leur permettant d'appréhender le monde et d'agir » (Verreman, 1996). Reuter souligne ainsi que « au lieu d'apprendre d'abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait » (2005 : 196).

⁷⁰ « Lorsque nous comprenons un message, nous saisissons une orientation particulière du signifié linguistique du texte et cette orientation constitue son sens. Mais, en même temps, nous nous rendons compte que ce sens repose sur des intentions spécifiques qui ont poussé l'émetteur à l'énoncer et, d'un autre côté, rend possible une action précise du récepteur par rapport à ce sens ». Traduction personnelle.

2.4. Activités d'entraînement

Dès lors, comment adapter ces « activités pourvues d'un sens » en milieu universitaire au processus cognitif de compréhension de l'oral pour que les étudiants puissent en tirer profit pour améliorer leurs performances en espagnol ? López García souligne que « *la enseñanza de la comprensión oral en L2 consiste en lograr que el proceso vaya siendo cada vez menos consciente para aproximar la comprensión del oyente de L2 a la del nativo* » (2002 : 18)⁷¹. Chanquoy, Tricot et Sweller notent également à ce sujet que « tout comme un apprenant [...] devient de plus en plus performant au fur et à mesure qu'il s'entraîne, progresse et apprend, le système cognitif deviendrait également plus performant et cette performance se traduirait, entre autres, par un moindre besoin en ressources cognitives dû à l'automatisation de certains traitements » (2007 : 42). Le résultat visé dans notre principe d'apprentissage est donc une écoute naturelle et automatisée qui ne pourra s'acquérir « que grâce à un entraînement régulier et récurrent » (Julié et Lemarchand, 1999 : 15).

Afin de mener cet « entraînement de la compréhension de l'oral » en milieu universitaire, nous proposons ci-dessous un répertoire d'activités cherchant à améliorer les traitements cognitifs propres à la compréhension de l'oral globale ou détaillée à partir des dispositifs de représentation audiovisuels. Nous avons élaboré ce répertoire d'activités à partir de la réflexion menée tout au long du cadre théorique et des résultats issus de nos expérimentations. Ces activités, aussi sommairement décrites soient-elles, ont le mérite de respecter les différentes variétés des opérations cognitives et le niveau de langue et de formation des étudiants. Guichon rappelle à cet égard que « ce n'est donc pas de l'authenticité de la tâche voire de sa vraisemblance que dépend l'engagement de l'apprenant mais de l'authenticité de son enjeu, c'est-à-dire de ce qui motive les apprenants à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement » (2012 : 123-124).

⁷¹ « L'enseignement de la compréhension de l'oral en L2 a pour but d'arriver à ce que le processus soit de moins en moins conscient pour approcher la compréhension de l'auditeur de L2 de celle du natif ». Traduction personnelle.

Pendant l'étape de récréation, il semble essentiel, comme nous venons de le voir, de laisser à l'étudiant le temps et l'espace suffisants pour prendre contact avec l'*input*. Il faudrait donc éviter de donner aux étudiants des questions auxquelles ils devraient répondre pendant le premier visionnage d'un document pour ne pas altérer le processus cognitif de compréhension. En outre, nous tenons à souligner ici que les questions à réponses fermées ne servent qu'à évaluer en partie la compréhension de l'oral. Elles ne laissent pas à l'étudiant la possibilité de recréer le sens mais de « s'accorder » ou non à un sens déjà recréé à sa place. Voici quelques activités pour travailler la compréhension pendant l'étape de récréation :

Avant le visionnage :

- Présenter aux étudiants des indices issus du dispositif sous différentes formes (matériel verbal, imagé ou environnemental) pour les amener à anticiper le scénario le plus plausible. De quel type de document s'agit-il ? De quelle origine ? Sur quelle thématique ? Est-il d'actualité ?

Après un premier visionnage :

- Présenter aux étudiants des éléments « saillants » (icônes, symboles, etc.) issus de différents codes et leur demander d'exprimer leur ressenti. Qu'est-ce que ces éléments leur inspirent ? Ont-ils été marqués par d'autres éléments ?
- Se servir des propositions des étudiants concernant le scénario (proposées dans un premier temps) pour les inciter à formuler des hypothèses de sens justifiées. Qu'est-ce qu'il se passe dans le dispositif ? Quel est le rapport entre les personnages ? Où se déroule la scène ?

Après un deuxième visionnage :

- Amener les étudiants à repérer des éléments culturels présentés au moyen du matériel verbal ou imagé dans le dispositif. Quels éléments permettent de situer le dispositif dans une société ou une époque précise ?

- Orienter l'attention des étudiants en les questionnant sur les raisons des personnages à se comporter d'une façon déterminée. Que transmettent les personnages au moyen des codes kinésiques ? À quoi répond leur disposition dans la scène ?
- Demander aux étudiants l'effet transmis par certains éléments propres au langage audiovisuel. Pourquoi l'auteur a décidé d'utiliser un plan détaillé ou moyen ? Quel peut être l'effet d'un angle précis ou d'une prédominance de couleurs particulière ?
- Proposer aux étudiants de confectionner des listes de vocabulaire apparu dans les dispositifs sur les champs sémantiques représentés. Y a-t-il des thématiques qui ressortent ? Peut-on compléter ces listes avec d'autres termes ?
- Orienter l'attention des étudiants vers les mots clés en leur proposant des définitions pour qu'ils trouvent le mot correspondant dans le dialogue ou leur donner des expressions pour qu'ils trouvent des synonymes, toujours dans le dialogue.
- Amener les étudiants à inférer le sens de certains mots inconnus à partir des caractéristiques formelles des mots et du contexte. Quelle est la fonction grammaticale du mot ? Quel sens peut-il transmettre ? Peut-on l'échanger avec un autre mot ? Garde-t-il toujours le même sens ?
- Questionner les étudiants sur le propos communicatif du dispositif. A-t-il une fonction sociale, informative, injonctive ?
- Demander aux étudiants de tisser des liens entre les idées principales et secondaires (thèse avec des exemples, arguments avec des anecdotes, etc.).

Lors de l'étape de co-crédation, les étudiants sont amenés à travailler en groupes ou binômes afin de vérifier, ou négocier, le sens « premier » entre eux et à tirer profit des interprétations qui ne seraient pas justifiées convenablement. Comme nous

l'avons signalé précédemment, le fait de connaître la source d'une mauvaise interprétation est la meilleure façon d'être vigilant lors des exercices de compréhension postérieurs pour ne pas reproduire les mêmes erreurs.

- Vérifier avec les étudiants le scénario conçu par l'auteur et trouver des explications aux lectures « non pertinentes ». Quel scénario proposé est le plus en harmonie avec celui du dispositif ? Pourquoi le reste des lectures ne sont pas valables ? L'interprétation de quels éléments est à la clé de ces lectures écartées ?
- Demander aux étudiants de dégager les représentations intermédiaires implicites. Quels sont les « non-dits » présupposés du dispositif ? Qu'est-ce qui permet de les interpréter ainsi ?
- Amener les étudiants à négocier entre eux un éventuel résumé qui représente au mieux le sens du dispositif.
- Demander aux étudiants de raconter la même histoire décrite dans le dispositif mais selon le point de vue d'un autre personnage. Comment chacun perçoit l'histoire ? Y a-t-il différents points de vue qui se dégagent ?
- Proposer aux étudiants de travailler une partie de la scène par groupe afin de reconstituer collectivement le sens du dispositif. Une fois le sens de chaque partie négocié et validé, chaque groupe raconte aux autres ce qu'il a compris. Les autres groupes sont invités à demander des explications concernant des éventuelles zones restant dans l'ombre.
- Demander aux étudiants d'émettre des hypothèses justifiées sur la fin ou sur le début du dispositif avant de les visionner. Que va-t-il se passer ? Ou que s'est-il passé auparavant ? Pourquoi ?
- Proposer aux étudiants l'état initial et l'état final du dispositif et leur demander d'émettre des hypothèses justifiées sur l'élément déclencheur ou le déroulement imaginé. Qu'a-t-il pu se passer entre-temps ? Pourquoi ?

Une fois arrivés à une harmonisation dans la co-création du sens du dispositif au sein de la classe, les étudiants devraient être en mesure de réagir et réinvestir le sens compris. S'exprimer sur le dispositif garantit non seulement l'appropriation de celui-ci, mais aussi celle de l'apprentissage à tous les niveaux (linguistique, formatif et culturel). Les activités ci-dessous peuvent être conçues pour être réalisées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

- Demander aux étudiants d'imaginer une suite à l'histoire présentée dans le dispositif. Que va-t-il se passer quelques heures plus tard ? Que va-t-il se passer quelques jours, mois ou années plus tard ?
- Demander aux étudiants d'imaginer une fin alternative au dispositif et d'expliquer ce qui aurait dû changer dans la scène pour garder la cohérence de l'histoire.
- Choisir des parties en style direct (dialogue) pour que les étudiants les transposent en indirect (narration), et vice-et-versa.
- Proposer aux étudiants de rédiger et/ou d'interpréter un ou plusieurs passages dans un registre différent tout en gardant le sens du dispositif. Quelle est la nature des éléments qui marquent le registre du langage ?
- Demander aux étudiants d'imaginer la scène, ou un passage, dans une période de l'histoire ou dans un pays différent. Comment se serait passée la scène dix ans auparavant ? Comment se passera-t-elle dans dix ans ?
- Inciter les étudiants à se projeter dans le dispositif et à se placer au cœur de la scène en leur donnant un rôle afin de mener une tâche précise. Comment auraient-ils réagi s'ils avaient vécu la scène ?
- Encourager les étudiants à rédiger un texte analytique et argumenté sur le dispositif, par exemple, comme s'il s'agissait d'une critique pour un blog ou un magazine.

- Demander aux étudiants de proposer une traduction du scénario tout en prenant en compte les dimensions sonores et visuelles.
- Demander aux étudiants de dégager les valeurs que l'auteur du dispositif a souhaité transmettre. S'agit-il de valeurs généralisées ? Font-elles polémique ? Sont-elles d'actualité ? Sont-elles comparables au sein de la société française ?
- Interroger les étudiants sur les répercussions qu'un fait historique présenté dans un dispositif a pu comporter. Que se serait-il passé sans ce fait concret ? Ses répercussions sont-elles positives, négatives, les deux ?
- Interroger les étudiants sur les enjeux de création (politiques, sociaux, esthétiques, moraux, etc.) du dispositif. Pourquoi ce dispositif-ci dans cette époque-là ?

L'étudiant doit réaliser que pour comprendre l'espagnol oral à travers les dispositifs de représentation audiovisuels, il a à sa disposition toute une série d'éléments lui permettant d'établir des connexions entre les nouvelles informations et ses propres connaissances antérieures. Il y a, bien évidemment, la langue, mais aussi la mise en scène, le jeu d'acteur ou les techniques audiovisuelles qui vont lui permettre de saisir le sens créé à l'avance par l'auteur d'un dispositif de représentation audiovisuel. Une fois le sens recréé et co-créé, l'étudiant sera en mesure, à son tour, de créer un nouveau sens pour l'objet compris. On peut alors affirmer qu'il n'y a pas de compréhension sans création.

3. Guider la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère

Comme nous l'avons vu plus haut, lors de la production d'un document authentique, qu'il soit écrit ou audiovisuel, l'auteur élabore toujours dans son esprit la représentation d'un lecteur « modèle » (Eco, 1985). Cette représentation du lecteur ne correspond pas *a priori* à celle de l'étudiant de langue étrangère. Le dispositif de représentation audiovisuel étant employé en dehors de son contexte primaire, l'enseignant doit suppléer à l'éventuel écart entre l'étudiant et ce lecteur modèle. Ainsi, lors de l'utilisation d'un dispositif « authentique » en cours de langue étrangère, la médiation de l'enseignant s'avère nécessaire pour rapprocher d'une certaine façon la pensée de l'auteur à celle des étudiants. Campillos, Gozalo, Guirao et Moreno mettent en relief à ce sujet que « *las personas que utilizan un corpus no son los destinatarios originales de los textos que lo componen, y la adaptación de los mismos a la enseñanza requiere un proceso de mediación pedagógica que procure reconstruir el contexto discursivo auténtico* » (2010 : IX)⁷²

L'enseignant agit donc comme « compreneur premier » du dispositif de représentation audiovisuel ; après avoir choisi celui-ci, il émettra des hypothèses à propos du dispositif et les confirmera ou les infirmera après son visionnage. L'enseignant fonctionne ici comme une sorte de crible de l'information et commence déjà à s'imaginer en train de guider ses étudiants dans leur quête du sens. Car, en effet, le guidage des étudiants doit être le rôle principal de l'enseignant lors du visionnage des représentations audiovisuelles. Nous plaçons ici l'enseignant dans une perspective « coopérative » où il accompagne l'étudiant dans l'exercice de compréhension de l'espagnol oral, mais visant toujours à éveiller en lui une volonté d'autogestion et d'autonomie. Autrement dit, il s'agit de susciter et d'inciter les étudiants à reproduire, par eux-mêmes et avec le temps, un cheminement performant pour construire le sens d'un dispositif. Pour arriver à créer le sens, les étudiants

⁷² « Les personnes qui utilisent un *corpus* ne sont pas, à l'origine, les destinataires des textes qui le composent, et leur adaptation pour l'enseignement requiert un procédé de médiation pédagogique qui consiste à reconstruire le contexte discursif authentique ». Traduction personnelle.

émettront des hypothèses plus ou moins favorisées par l'enseignant suivant sa propre lecture. Il est alors possible de parler d'une coopération dans la création de sens entre trois entités bien définies : l'auteur, l'enseignant et l'étudiant où le sens serait véhiculé comme le montre la figure 5.

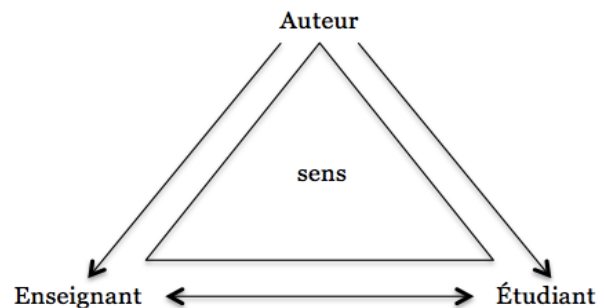


Schéma 2. Coopération dans la création du sens d'un texte audiovisuel en cours de langue étrangère

L'auteur est placé en hauteur, non parce qu'une place prééminente lui soit accordée, mais parce qu'il se trouve dans un autre paradigme qui n'est pas celui de l'apprentissage/enseignement. De ce fait, l'auteur a la faculté d'activer le sens dans l'esprit de l'enseignant ou de l'étudiant et non l'inverse. En revanche, enseignant et étudiant se trouvant dans le même paradigme peuvent, eux, coopérer dans l'élaboration de sens. Car, bien que l'enseignant guide les étudiants dans leur compréhension, étant donné les lectures multiples auxquelles certains dispositifs de représentation audiovisuels se prêtent, il se peut que les étudiants arrivent à produire des lectures plausibles et valides non conçues préalablement par l'enseignant.

L'acceptation de la part de l'enseignant d'une lecture multiple, toujours justifiée et confirmée, peut garantir la place de l'étudiant dans le dispositif (rappelons que cette place était destinée *a priori* à un « spectateur » et non à un étudiant de langue étrangère). Cette lecture multiple propre à chaque individu peut être activée du fait des connaissances antérieures qui auront forcément une répercussion directe sur la compréhension : ne pas les prendre en compte supposerait une dénaturalisation de cette activité cognitive. En outre, la mobilisation de ces connaissances antérieures peut servir d'appui à la pratique des aspects spécifiques de la langue. Ainsi, grâce aux

dispositifs de représentation audiovisuels l'enseignant a à portée de main la possibilité de proposer à ses étudiants une autre façon de « voir et entendre la langue » cible.

3.1. Vers la figure du « lecteur modèle »

En accord avec Eco, nous observons que : « il n'y a jamais de communication linguistique, au sens strict du terme, mais bien une activité sémiotique au sens large, où plusieurs systèmes de signes se complètent l'un l'autre » (1985 : 65). Comme nous l'avons vu au début du chapitre I (voir page 25) pour le langage oral, les formes linguistiques sont toujours accompagnées de formes paralinguistiques et extralinguistiques complétant le sens du message. Ainsi, l'auteur crée le texte audiovisuel en assumant que le « lecteur modèle » auquel il s'adresse aura les compétences linguistiques et autres nécessaires pour coopérer dans l'actualisation textuelle. L'auteur détermine au moment de la production « les degrés de difficultés linguistiques, la richesse des références et en insérant dans le texte des clefs, des renvois, des possibilités, même variables, de lectures croisées » (Eco, 1985 : 72). De cette façon, pour l'enseignant, compreneur premier du dispositif, il est essentiel de maîtriser non seulement des connaissances linguistiques et de lecture audiovisuelle pour le comprendre, mais aussi des connaissances didactiques pour faciliter l'accès au sens aux étudiants. L'enseignant répond alors à plusieurs facettes : détenteur des savoirs, didacticien et critique audiovisuel. Ce sera donc en maîtrisant ces trois dimensions que l'enseignant sera en capacité de devenir le médiateur dont l'étudiant a besoin pour pouvoir se comparer au lecteur modèle.

Mais la diversité des médias rend cette tâche complexe, comme nous l'avons déjà précisé « chaque média de communication possède ses propres spécificités inhérentes tant à son mode de transmission qu'à son usage » (Pasquier, 2000 : 145). L'enseignant doit donc penser la classe « autrement », envisager les documents authentiques comme des dispositifs lui permettant de penser une organisation du cours non magistrale mais plutôt fractionnée à différents niveaux (technique,

pragmatique et symbolique) où la coopération entre lui et les étudiants soit toujours au sein de ses démarches pédagogiques.

Quoi qu'il en soit, il est certain que la première démarche à suivre pour mettre en place une intervention didactique visant l'apprentissage de la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère est, bien entendu, le choix du dispositif de représentation audiovisuel ou d'un segment de celui-ci.

3.2. La lecture du dispositif de représentation audiovisuel

Daniel affirme que « dans les récits audiovisuels qui se donnent comme objectif de transmettre une information, un message préétabli, leur mise en forme ne doit rien à une soi-disant langue des images, mais tout à notre langue » (2014 : 52). Cette réflexion nous semble quelque peu catégorique puisque, évidemment, il n'existe pas une langue des images en soi, mais un langage audiovisuel qui permet dans un récit ou texte audiovisuel d'illustrer le référent matérialisé linguistiquement par le signifiant en vue de construire le signifié. En ce sens, il nous semble improbable de vouloir nier l'effet (quel qu'il soit) de la représentation audiovisuelle sur la compréhension du langage et *vice versa*.

Ceci nous amène à nous poser une première question concernant le choix du dispositif : quel type d'objectif d'apprentissage l'enseignant souhaite que ses étudiants atteignent (linguistique, éducationnel, culturel) ? Une question qui en entraîne d'autres : ce type permettra-t-il d'introduire ou de réviser une structure grammaticale ? Sera-t-il un modèle de langue d'un acte de communication concret ? Permettra-t-il d'approfondir un point culturel de la société où la langue cible est parlée ? Mais ce n'est pas tout, il faudrait aussi s'interroger sur le(s) type(s) de compétence(s) que les étudiants devront mettre en pratique pour atteindre la finalité de l'enseignement. Le document sera-t-il un déclencheur pour pratiquer l'expression ? Servira-t-il à la pratique de la compréhension ? Quelles compétences sont directement visées dans cet objectif ? Lexicales, sémantiques, phonétiques, discursives, interactionnelles ? Autant

de questions auxquelles il semble vital de répondre avant de choisir un dispositif de représentation audiovisuel.

Une fois ces réponses établies, au-delà des critères comme la durée ou la thématique, qui dépendent de chaque cas particulier, il apparaît essentiel de se référer à la « situation » telle que définie *supra*. Cette situation, rappelons-le, permet de comprendre une scène quelconque sans avoir suivi le texte audiovisuel dans sa globalité. D'où le besoin de choisir une situation bien définie, signifiante et comportant un schéma narratif complet qui favorisera aussi bien la compréhension que le guidage des étudiants.

3.3. Guider l'étudiant dans la quête du sens

À l'instar de l'auteur d'un dispositif de représentation audiovisuel, l'enseignant doit à son tour (dans ce nouveau contexte d'enseignement de l'espagnol) mettre en place des stratégies permettant aux étudiants d'atteindre le « lecteur modèle ». Ces stratégies de guidage de lecture doivent viser à dégager la cohérence du segment, c'est-à-dire sa logique interne. À ce sujet, Compte souligne que « dans l'organisation logique d'un document, c'est la présence et la place des arguments qu'il convient de repérer. Pour un apprenant étranger, cette organisation argumentative est pleine d'information sur un système de pensée influencée par le contexte social » (1993 : 87). Puisque les dispositifs de représentation audiovisuels sont le plus souvent organisés autour de la narration et que celle-ci passe par le matériel linguistique, imagé et sonore, l'enseignant devrait combiner le guidage dans ces trois dimensions. En ce sens, nous revenons sur le fait que le texte audiovisuel se sert d'une grande quantité d'informations provenant des divers canaux et des multiples codes. Cette richesse informationnelle devrait être un atout pour la compréhension du document, toutefois elle pourrait créer une saturation dans l'esprit de certains étudiants : pour éviter celle-ci, un guidage réfléchi s'avère nécessaire.

Le guidage commence par une étape essentielle d'anticipation favorisant le traitement intégratif de cette information. À cet égard, Compte remarque que « l'anticipation préparée par une délimitation de champs sémantiques précis permet à l'apprenant-spectateur d'appréhender des images, des situations, des détails nouveaux qu'un visionnage automatique (naturel pour un habitué du média) n'aurait pas fait repérer » (2009 : 268). Cette étape d'anticipation est indispensable à la compréhension de l'oral car elle « prépare » l'esprit des étudiants en activant leurs propres connaissances ce qui facilitera *a posteriori* la connexion entre les nouvelles informations et celles qu'ils possèdent préalablement.

Puis, trois étapes nous semblent nécessaires pour guider les étudiants vers la compréhension d'un dispositif de représentation audiovisuel correspondant aux trois étapes du principe « action/création » exposées ci-dessus. Premièrement, le repérage et la prise d'indices. L'enseignant doit susciter la valorisation de tous les éléments linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques porteurs d'information essentielle quelle que soit leur source. Il serait donc essentiel d'amener les étudiants à porter leur attention sur le décodage « de l'image et du son (canaux joints ou séparés), sur le jeu des acteurs, mimiques, etc., sur une approche de l'écriture filmique (décors et accessoires, relations entre eux, cadrage, angles de prise de vue, etc.) mais aussi sur les symboles et les aspects socioculturels » (Macaire, 2012 : 195). Dans un deuxième temps, il est important pour les étudiants de les encourager à réaliser un tri et un classement de tous ces indices repérés, leur permettant ensuite d'établir une (ré)structuration des informations et de construire le sens du dispositif en réfléchissant sur la validité ou non de ses interprétations. Enfin, à partir de cet agencement des représentations intermédiaires et uniques intégrées, les étudiants seront en mesure d'accorder une vision distanciée du sens du dispositif. Ainsi, il faudrait les inciter à rechercher dans leurs savoir et savoir-faire afin d'en créer de nouveaux. L'objectif de ce guidage est, en reprenant les mots de Compte, « de rendre “visibles” les codes transformés par le traitement de la réalisation pour en faire des indices de sens » (2009 : 282).

En effet, cette « visibilité » ou lisibilité des codes est d'autant plus jouable en milieu universitaire que les étudiants sont censés posséder un grand bagage, non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi, suivant Beylot (2005), des savoirs encyclopédiques, des savoirs liés aux communautés et des compétences intertextuelles. Les savoirs encyclopédiques sur les objets du monde et les pratiques sociales vont permettre aux étudiants de les renvoyer vers les « scénarios ». Les savoirs liés aux communautés concernent les facteurs socioculturels propres à chaque communauté et peuvent façonner profondément la réception d'un dispositif. Enfin, les compétences intertextuelles, pour leur part, vont permettre aux étudiants de mettre en relation différents dispositifs et d'appliquer les « conventions narratives, représentatives et génériques propres aux fictions audiovisuelles » (Beylot, 2005 : 225).

Le fait que ces connaissances ne soient pas partagées de façon analogue par tous les étudiants d'une classe justifierait le choix de l'enseignant de privilégier une construction de la représentation audiovisuelle personnelle (propre à chaque étudiant), qui serait ensuite partagée et négociée dans le groupe ou dans des groupes réduits. Ceci permettrait aux étudiants de découvrir de nouveaux éléments non compris automatiquement ou interprétés de façon erronée. Pour que l'apprentissage soit efficace, l'enseignant ne doit pas se contenter de refuser une interprétation qui ne rentrerait pas dans les éventuelles « lectures multiples », mais il doit expliciter ce qu'il aurait fallu pour que cette interprétation soit valable. Le guidage dans la lecture audiovisuelle doit délivrer aux étudiants les clés pour « ouvrir » leur esprit à la compréhension du sens d'un dispositif de représentation audiovisuel tout en respectant un degré d'autonomie qui garantisse la place active de l'étudiant dans le cours. De ce fait, il découle que l'attitude de l'enseignant est très importante pour que l'étudiant accepte d'être guidé dans sa quête de sens tout en gardant son rôle dynamique dans la compréhension. Il apparaît ainsi un parallélisme entre le guidage dans la compréhension d'une langue étrangère et le guidage dans un spectacle vivant. Concernant ce dernier, Coignac écrit « notre participation active, en tant que spectateur, à un spectacle vivant nous engage dans un processus de formation où nous apprenons à lâcher quelques résistances, où nous acceptons de nous ouvrir à la

possibilité d'être guidés par l'acteur, le danseur et l'auteur lui-même » (2000 : 16). C'est en acceptant cette coopération qu'il sera possible pour l'étudiant de faire face plaisamment, en cours, à des dispositifs de représentation audiovisuel et d'y trouver sa place.

3.4. Garantir la place de l'étudiant

En effet, le dispositif de représentation audiovisuel ne garantit pas *a priori* la place de l'étudiant d'une langue étrangère, et c'est donc le rôle de l'enseignant d'aller, d'une certaine façon, « chercher » l'étudiant pour le ramener ensuite au sein du dispositif. À ce propos, Clémot remarque que, pour investir les étudiants en cours, il essaie de « trouver avec eux des références partagées qui permettent une réflexion en commun, plutôt que de renforcer, par l'usage de références tirées de la haute culture, le risque d'exclusion que comporte l'abstraction conceptuelle » (2014 : 20). En ce sens, il est nécessaire que les étudiants ressentent l'envie de comprendre ce qu'ils voient et entendent et pour cela le contenu, mais aussi la façon de le présenter, doit pouvoir éveiller la curiosité chez les étudiants. Ainsi, comme beaucoup s'accordent à dire (Lonergan, 1984 ; Baltova, 1994 ; Rubin, 1994 ; Herron et *al.*, 1995), le simple fait d'utiliser des documents audiovisuels en cours semble être un facteur motivant, attirant et attractif pour les étudiants habitués à ce type d'images multicanales. C'est ce que Clémot dénomme la vertu « hypnotique » (*ibid.* : 21) des dispositifs de représentation audiovisuels. Mais tout n'est pas gagné d'emblée, car la lecture audiovisuelle guidée par l'enseignant ne suffit pas pour assurer la place de l'étudiant ; pour cela, il a besoin aussi de prendre confiance en lui et de vaincre son appréhension à exprimer son ressenti et son interprétation du dispositif. C'est pour cela qu'accepter la lecture multiple est indispensable, afin que le dispositif « atteigne » l'étudiant comme s'il était un spectateur de plus. En se référant à la description des images cinématographiques, Rollet signale que « l'image véhicule simultanément des éléments informatifs et des éléments symboliques, il devient très difficile de se borner à nommer le dénoté, sans mettre en œuvre une hypothèse de lecture qui ne soit déjà une interprétation » (1996 : 28). Rester ouvert à plusieurs interprétations de la part

des étudiants (si elles sont convenablement justifiées) semble être la clé d'une compréhension de la part des étudiants semblable à celle des spectateurs.

4. Quelques pistes pour l'évaluation de la compréhension de l'oral

Notre objet d'étude étant l'apprentissage/enseignement de la compréhension de l'oral en espagnol en milieu universitaire, nous n'allons pas approfondir ici l'évaluation de cette compétence. Néanmoins, nous n'allons pas ignorer entièrement ce domaine essentiel de la didactique des langues, bien que nous limitions nos propos à la présentation de quelques pistes de réflexion sur cette science docimologique.

4.1. La subjectivité de la création

Dans un sens général, l'évaluation est une procédure qui consiste à analyser une série de données afin d'adopter, en conséquence, les décisions adéquates dans un cadre précis d'apprentissage. Dans un premier temps, elle permet de mesurer ce que les étudiants ont appris, ce qu'ils savent ou ce qu'ils peuvent faire (en termes d'usage de la langue). Également, au moyen de l'évaluation, l'enseignant peut vérifier si les apprenants ont atteint les objectifs d'un cours, parmi lesquels, du moins dans notre cas, il faudrait retrouver le plus fidèlement possible l'objectif du dispositif de représentation audiovisuel. Ainsi, si l'auteur d'un dispositif cherche à impulser un sens pour provoquer une réaction chez le compreneur, nous pouvons affirmer que la simple vérification de la compréhension des étudiants ne suffit pas. Il sera nécessaire alors de chercher à évaluer « l'accès au sens ». À ce sujet, Pendanx soutient que « l'évaluation de l'accès au sens a une double fonction : d'une part mesurer le degré de maîtrise de certains processus (la capacité d'inférence, par exemple), d'autre part juger de la capacité à saisir le sens des textes oraux » (1998 : 103). Comme il en est de même pour l'expression, évaluer la compréhension en tant que création de sens implique

pour l'enseignant d'établir un jugement de valeur pour mesurer la distance entre ce que l'étudiant a compris et ce qu'il était censé comprendre. Cependant, comme le rappellent Huver et Springer, les pratiques d'évaluation dominantes « se contentent majoritairement de renouveler le paradigme mécaniciste/analytique, basé sur l'idée selon laquelle l'évaluation doit être la plus objective possible. [...] Cela suppose [...] le recours à des standards, réduisant l'évaluation en langues à ses dimensions linguistiques et langagières » (2011 : 207). De ce fait, il est de plus en plus accepté que l'objectivité ne puisse pas constituer un critère universel et que l'évaluation soit nécessairement marquée par la subjectivité. Bien que le jugement, dont nous parlions *supra*, ait été longuement évité à cause de sa dimension « approximative », l'évaluation de la qualité de la performance passe inéluctablement par une évaluation subjective. Cherchant à réduire cette subjectivité, le CECRL propose un « jugement guidé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 143) où l'enseignant ajoute à sa propre impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques. Comme il est signalé, « l'avantage d'une approche guidée du jugement réside dans le fait que, si l'on a mis en place de cette manière un cadre de référence commun pour le groupe des examinateurs impliqués, on accroîtra de façon radicale la constance des jugements » (*ibid.*).

4.2. Épreuves et critères d'évaluation

Cette prédilection généralisée pour l'objectivité dans l'évaluation des langues a eu comme conséquence la prédominance, dans le milieu éducatif, de l'évaluation institutionnelle certificative (utilisée pour évaluer les certifications officielles de langues) face à l'évaluation formative. L'évaluation institutionnelle, dont l'objectif est d'attester la maîtrise d'un niveau linguistique précis (au-delà d'autres aspects comme les formatifs ou les culturels, voir *supra*), se base sur le respect de l'objectivité, la fiabilité et la validité des épreuves (Bolton, 1991). Ainsi, en ce qui concerne la compréhension de l'oral, les tests d'évaluation des langues ont, pour la plupart, recours à des épreuves dites « fermées ». Ces épreuves fermées comprennent des formes de contrôle dans lesquelles le candidat doit simplement reconnaître (et non

formuler lui-même) la bonne réponse parmi plusieurs propositions de solution. Les épreuves fermées peuvent être :

- des épreuves de mise en correspondance où l'étudiant doit regrouper des éléments qui vont ensemble (des membres de phrases, des mots isolés, des images, etc.).
- des épreuves à deux options où l'étudiant doit choisir entre vrai ou faux.
- des questions à choix multiples où l'étudiant doit trouver la bonne réponse (ou très rarement, les bonnes réponses) parmi plusieurs propositions.

Ce type d'épreuves, aussi objectives soient-elles, ne permet pas à nos yeux la vérification de l'atteinte des finalités d'apprentissage/enseignement présentées ci-dessus. En outre, ces épreuves amènent l'étudiant à devoir faire le choix entre les bonnes et les mauvaises réponses. Étant donné que les étudiants n'ont pas besoin de faire appel à la langue pour exprimer ce qu'ils ont compris face à un *input*, les concepteurs des épreuves se servent des « distracteurs » (réponses erronées) pour rendre la tâche plus difficile. De ce fait, ce type d'évaluation est basée sur le principe d'une sorte de « prise au piège » qui ne permet pas de vérifier foncièrement le niveau de compréhension des étudiants mais plutôt l'identification ou non de l'erreur.

Afin d'évaluer la compréhension de l'oral au sein d'un ensemble dénommé « capacité à communiquer », nous préférons plutôt l'utilisation des épreuves ouvertes ou semi-ouvertes. Une épreuve est ouverte quand la réponse de l'étudiant peut être donnée de façon relativement libre et quand c'est lui-même qui la formule. Ces épreuves ouvertes se prêtent ainsi au contrôle des performances langagières productives. D'autre part, une épreuve est semi-ouverte quand l'étudiant doit formuler sa réponse mais dans un cadre imposé par un contexte délimité avec précision. Les épreuves semi-ouvertes peuvent être :

- des *items* à compléter où l'étudiant doit compléter des phrases à trous.

- des *items* à transformation où l'étudiant doit faire des transformations soit de forme, soit de contenu.
- des textes à trous où l'étudiant doit compléter les lacunes aménagées dans le texte.

Pour l'évaluation des épreuves, nous proposons ci-dessous quelques critères d'évaluation (non exhaustifs) afin d'assurer l'harmonisation du jugement, quoique, comme nous avons précisé plus haut, il reste un acte subjectif. Bien évidemment, une épreuve n'a pas, nécessairement, à évaluer tous les critères.

- Critères linguistiques : ce type de critères permet d'évaluer l'interprétation du langage verbal et non verbal. Il s'agit de vérifier si l'étudiant a commis des erreurs de reconnaissance de mots ou d'identification de la chaîne parlée. Les critères linguistiques permettent également d'évaluer si l'étudiant est capable de repérer un accent ou une variation linguistique ou de désigner le registre utilisé dans l'*input*. Ces critères servent enfin à vérifier si les sentiments ou les émotions transmises à partir des codes paralinguistiques ou extralinguistiques ont été saisis par les étudiants.

- Critères discursifs : les critères discursifs permettent d'évaluer la compréhension pragmatique du dispositif. Il s'agit de vérifier si les étudiants ont compris la thématique (le thème) et ce qui dit le document (le rhème) et de mesurer la capacité des étudiants à inférer de l'information connotée.

- Critères synthétiques : ces critères permettent d'évaluer la reconnaissance du fil conducteur de l'*input* et la cohérence des arguments. D'autre part, ils servent à évaluer si les étudiants ont bien saisi les idées principales et les idées secondaires.

- Critères analytiques : au moyen de ces critères, il est possible d'évaluer la réflexion que chaque étudiant mène sur le contenu du dispositif. Parallèlement, ils servent aussi à évaluer la compréhension de l'intention communicative de l'auteur et les valeurs qu'il veut transmettre.
- Critères techniques : les critères techniques permettent d'évaluer si les étudiants sont capables de comprendre le langage audiovisuel mis en place par l'auteur d'un dispositif et de discerner l'effet recherché par lui.

À travers ces critères, nous promouvons une évaluation plus centrée sur la qualité et moins sur la quantité de l'information restituée par les étudiants, et aussi représentative des finalités linguistiques, formatives et culturelles développées plus haut.

4.3. Pour une évaluation d'une compétence opérationnelle

Clerc met en exergue que, même si l'apprentissage d'une langue étrangère requiert le maniement des quatre compétences, leur évaluation n'est pas toujours équitable :

La connaissance d'une langue étrangère quelle qu'elle soit, s'envisage la plupart du temps sous une forme « maximaliste » c'est-à-dire qu'elle suppose la maîtrise des quatre compétences : compréhension de l'écrit et de l'oral et expression écrite et orale. Mais curieusement on observe qu'au cours de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère, on n'accorde généralement pas la même importance à ces quatre compétences. (1999 : 49)

En termes généraux, lors de l'apprentissage de l'espagnol, les étudiants francophones sont très tôt en mesure de comprendre plus d'information qu'ils ne sont capables d'en produire. C'est pour cette raison que, dès que l'on décide d'évaluer

les deux compétences séparément, la compréhension est très souvent reléguée au second plan, et fait l'objet d'une attention moindre par rapport à l'expression.

En outre, Mothe (1981), souligne que l'évaluation isolée d'habilités partielles n'a pas de raison d'être, ces habilités faisant partie intégrante des compétences communicatives. Alors qu'il existe un véritable va-et-vient entre la compréhension et l'expression, une séparation artificielle se met souvent en place lorsque l'on a affaire à la construction de sens :

Se pose donc la difficile question de la construction du sens. Difficile car elle doit être menée collectivement et cette difficulté est renforcée par le fait que la compréhension orale est associée à l'expression orale : l'association immédiate compréhension orale/expression orale ne permet pas de vérifier aisément ce qu'il en est de la première, mais, à l'inverse, l'habitude de s'exprimer développe l'aptitude à comprendre. (Valentin, 2007 : 107)

Mais alors, pourquoi vouloir séparer à tout prix l'évaluation de la compréhension de celle de l'expression ? Cette distinction trouverait tout son sens, par exemple, dans l'intercompréhension (Teyssier, 2012 ; Caddeó et Jamet, 2013) où l'étudiant comprend et produit en deux langues différentes : il comprend dans la langue cible mais s'exprime dans sa langue maternelle. Mais dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'on vise la communication dans cette langue cible, dissocier compréhension et expression semble être limitatif et peu en accord avec l'utilisation naturelle de la parole. Cependant, il ne s'agit pas d'envisager les activités de compréhension comme un prétexte ou un déclencheur pour les activités d'expression, mais d'admettre que toutes les deux forment un « tout » communicatif permettant l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

On cherche donc à amener l'étudiant à acquérir une compétence opérationnelle, sans dissocier catégoriquement la compréhension de l'expression, et en lui permettant d'être en mesure d'accomplir tout acte de communication en

espagnol langue étrangère. Car en fin de compte, est-il vraiment possible de comprendre sans rien produire ? Et de produire sans rien comprendre ?

Conclusion

Nous avons placé au cœur de notre travail de recherche la compréhension de l'oral, en tant que création de sens, en espagnol langue étrangère en milieu universitaire en France. À partir des constatations issues du cadre théorique et de notre propre expérience d'enseignante, nous avons souhaité développer et approfondir l'utilisation de modèles précis de langue authentique, comme le sont les dispositifs de représentation audiovisuels. Dans un double souci de cohérence avec la révolution multimédia et d'accès à l'image dans laquelle nous nous trouvons actuellement, nous avons voulu mettre en relation des documents audiovisuels – reflet des pensées, des courants ou des modes de vie – avec le défi cognitif que représente le fait d'apprendre une langue étrangère à l'université, dans notre cas l'espagnol. Nous avons ainsi cherché à déterminer la relation de cause à effet de certaines des caractéristiques propres à ces textes audiovisuels avec la performance en compréhension de l'oral en espagnol des étudiants francophones suivant des études supérieures. De ce fait, nous avons fait le point sur les éléments et les mécanismes sollicités pour construire le sens d'un document audiovisuel ainsi que sur les processus cognitifs mis en place pour comprendre l'oral en espagnol langue étrangère.

Comme nous l'avons vu, lorsqu'un individu comprend un texte, il ne reçoit pas simplement le sens, mais il le construit, il le crée, en collaboration avec l'auteur qui transmet son intention communicative à travers un ensemble de codes multimodaux. Le compreneur crée ainsi « le sens » qui, n'existant pas auparavant pour lui, est donc une nouvelle représentation cognitive. Face à l'espagnol langue étrangère, le processus de compréhension de l'oral mis en place par l'étudiant francophone peut se voir affecté par ses propres caractéristiques ou par les particularités de l'*input* oral auquel il est confronté. Nous nous sommes ainsi demandé tout au long de ce travail de recherche sur la recreation, la co-crédation et la création de sens en espagnol langue

étrangère et sur les modèles de langue pouvant profiter le plus aux étudiants francophones : dans quelle mesure les dispositifs de représentation audiovisuels peuvent apporter une aide à la compréhension de l'espagnol oral en milieu universitaire ? Quelle relation favorisant la création de sens entretiennent langue, image et son dans les dispositifs de représentation audiovisuels ? Comment l'enseignant doit-il aborder les dispositifs de représentation audiovisuels pour faire participer, orienter et guider les étudiants tout en garantissant un véritable rôle (inter)actif à tous malgré le changement de paradigme du dispositif ?

Ce questionnement a été soulevé par une série d'hypothèses qui ont guidé notre travail de recherche en général et notre étude empirique en particulier. Suivant tout au long de notre travail une ligne nettement transversale, nous avons émis ces hypothèses en nous basant sur les recherches en linguistique, en études audiovisuelles et cinématographiques, en psychologie cognitive et en didactique des langues étrangères.

Notre première hypothèse, concernant la structure du dispositif, nous a permis de constater que les documents ayant un schéma narratif complet, non seulement favorisent l'élaboration de représentations intermédiaires pertinentes, mais aussi diminuent la création des représentations intermédiaires non pertinentes. Un schéma narratif complet s'est ainsi avéré être l'une des caractéristiques des dispositifs de représentation audiovisuels permettant une meilleure performance en compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère.

Ensuite, à travers notre deuxième hypothèse concernant l'association des matériels sonore (linguistique et environnemental) et image animé, nous avons pu vérifier que cette association ne serait pas aussi avantageuse que l'on aurait pu le croire initialement pour obtenir des lectures globales moins disparates. Toutefois, cette modalité de présentation audiovisuelle s'est avérée utile pour minimiser les représentations uniques intégrées erronées ou non pertinentes. De ce fait, se servir des dispositifs de représentation audiovisuels pour travailler la compréhension de l'oral en

espagnol langue étrangère permettrait d'éviter un éparpillement de fausses lectures, tout en guidant l'étudiant vers des lectures plus cohérentes.

Nous avons émis une troisième hypothèse sur le rapport entre la bande image et la bande son nous permettant d'affirmer que la compréhension s'est vue renforcée face au rapport de redondance favorisant la création du sens du dispositif. Ce rapport s'est avéré positif aussi pour la mémorisation, permettant aux étudiants francophones ayant été confrontés aux documents audiovisuels de se souvenir, à long terme, d'un nombre plus élevé de mots que ceux mémorisés par les étudiants confrontés seulement à l'audio. En effet, face aux rapports d'autonomie, de complémentarité ou du canal son dominant, le rapport de redondance semble être à la clé d'une compréhension plus performante. Partant, le double codage qui représente cette redondance permet d'établir davantage de connexions entre les différentes informations reçues et d'ancrer ainsi plus d'éléments dans la mémoire à long terme, ceci étant indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

À travers notre quatrième hypothèse, nous avons pu vérifier que le texte audiovisuel, associant le matériel sonore à l'image animée, favorisait chez les étudiants l'inférence de représentations intermédiaires pertinentes. Les dispositifs de représentation audiovisuels où convergent les dimensions linguistique, environnementale et visuelle amélioreraient ainsi le traitement cognitif de l'information permettant l'accès au sens non explicitement représenté dans le dispositif lui-même. Comme nous l'avons vu lors de la définition du cadre conceptuel, l'implicite et le sens connoté sont incontournables dans toute situation de communication. Développer cette capacité à « reconnaître des indices et faire des déductions » (Conseil de l'Europe, 2001) à partir des dispositifs de représentation audiovisuels semble donc être judicieux pour amener les étudiants à atteindre une compréhension de l'oral approchant le plus possible celle des compreneurs natifs.

Et enfin, à travers notre cinquième hypothèse, nous avons pu vérifier, au moyen de notre étude empirique, que la confrontation aux dispositifs de

représentation audiovisuels sous la modalité audiovisuelle a représenté pour les étudiants une amélioration dans la création du sens des mots inconnus. Ainsi, les dispositifs de représentation audiovisuels favorisent la compréhension de l'oral grâce aux connexions que les étudiants peuvent établir entre les mots et leur image correspondante (leur référent), leur permettant de compenser d'éventuelles difficultés dans la compréhension du sens de ces mots.

Ces résultats nous ont permis de vérifier que ces caractéristiques précises des dispositifs de représentation audiovisuels peuvent favoriser, à différents niveaux – global et détaillé –, la performance en compréhension de l'oral de l'espagnol langue étrangère des étudiants francophones. Nous accordons de l'importance au fait de mieux connaître le fonctionnement et l'articulation de ces particularités car ceci permet à l'enseignant d'espagnol de penser des interventions didactiques innovantes concernant le travail de cette compétence en milieu universitaire. Ces interventions cherchent à ce que les étudiants ressentent l'envie de comprendre l'objet qui leur est présenté, comme pourrait le faire le spectateur d'un dispositif de représentation audiovisuel dans son contexte originel. C'est pour cela qu'accepter la lecture multiple est indispensable pour que le dispositif « atteigne » l'étudiant comme s'il était un spectateur de plus. Rester ouvert à plusieurs interprétations (si elles sont convenablement justifiées) semble être à la clé d'une compréhension de la part des étudiants semblable à celle des spectateurs, et donc des natifs. Comme les natifs, les étudiants francophones ont à leur disposition une série d'éléments leur permettant de connecter les nouvelles informations et leurs propres connaissances. Ils peuvent s'appuyer sur la langue, mais aussi sur la mise en scène, sur le jeu d'acteur ou sur les techniques audiovisuelles qui permettront de saisir le sens recherché par l'auteur d'un dispositif de représentation audiovisuel. Une fois le sens recréé et co-créé, les étudiants seront en mesure, à leur tour, de créer un nouveau sens pour l'objet compris. Il peut être alors affirmé qu'il n'y a pas de compréhension sans création.

Comme nous l'avons vu dans la partie consacrée à la discussion des résultats, certains aspects restent encore indicatifs, cette recherche nécessitant d'être

appréhendée comme une piste, quoique solide, qui reste à approfondir. En effet, il serait judicieux d'une part, de compléter cette étude avec une quantité plus importante de documents et de participants afin d'atteindre une banque de données plus élargie et représentative. D'autre part, nous envisageons de mener un travail plus approfondi pour compléter le travail déjà réalisé avec des participants de niveau débutant et expert. Ceci nous permettrait de comparer l'évolution du processus de création de sens selon le niveau de maîtrise d'espagnol des étudiants et de vérifier si les caractéristiques des dispositifs de représentation audiovisuels testées dans notre étude empirique ont les mêmes effets sur chaque niveau.

Quoi qu'il en soit, nous avons essayé avec ce travail de recherche de mettre en exergue la possibilité d'enseigner la compréhension de l'oral « autrement » pour améliorer, *a fortiori*, la maîtrise de l'espagnol langue étrangère. Le fait de guider l'étudiant pour lui rendre le plaisir d'aller se confronter avec l'espagnol et de trouver son autonomie semble être une clé précieuse pour lui faire voir et entendre l'espagnol différemment. Nous avons démontré ici que l'utilisation des dispositifs de représentation audiovisuels pour travailler cette compétence, quelque peu délaissée, procure à l'apprentissage d'une langue étrangère une dimension créative et cognitivement motivante. En effet, quoique notre travail soit consacré à la compréhension de l'espagnol oral des étudiants francophones, les pistes didactiques que nous proposons ici pourraient parfaitement être appliquées à l'enseignement d'autres langues étrangères.

Avec ces dernières impressions, nous refermons notre recherche et nous souhaitons que ce travail de thèse aura su contribuer à l'avancée de la connaissance en matière d'utilisation de documents audiovisuels authentiques dans le domaine de la didactique de l'espagnol langue étrangère.

Références bibliographiques

- Adam, J.M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, n° 56, pp. 695-704.
- Adams, M.J. et Starr, B.J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, n° 356, pp. 695-704.
- Aden, J. (2008). Faire du théâtre en anglais: vers une prise en compte des compétences émotionnelles. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 464, pp. 38-40.
- Alfonso, E. et Jeldres, M. (1999). ¿Cómo acercarnos a la comprensión auditiva en español? *Revista Signos*, n° 32, pp. 73-81.
- Anderson, A. et Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford : Oxford University Press.
- Anderson, J.R. (1990). *Cognitive Psychology and its implications*. New York : W.H. Freeman and Company (3^e éd.).
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. et Vernet, M. (1994). *Esthétique du film*. Paris : Nathan.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Baltova, I. (1994). The impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 3, pp. 507-531.
- Baños Piñeiro, R. (2009). Estudio descriptivo-contrastivo del discurso oral prefabricado en un corpus audiovisual comparable en español: oralidad prefabricada de producción propia y de producción ajena. In Cantos, P. et Sánchez, A. *Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Murcia : Asociación Española de Lingüística del Corpus, pp. 399 - 413.
- Barbé, G. et Courtillon, J. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. Volume 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbé-Petit, F. (2012). Le cinéma pour faciliter l'acquisition en anglais : L'étude de la citation filmique dans L.A. Confidential. In Causa, M., Derivi-Plard, M., Lutrand Pezant, B. et Narcy-Combes, J.P. *Les langues dans le supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve Éditions, pp. 169-184.
- Barthes, R. (1963). Le message publicitaire, rêve et poésie. *Les Cahiers de la publicité*, n°7, pp. 91-96. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_1268-7251_1963_num_7_1_4840

- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, n° 8, pp. 9-10.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bazin, A. (2011). *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris : Les Éditions du Cerf.
- Béguin-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, images du texte*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires Septentrion.
- Berne, J.E. (1992). *The Effects of Text Type, Assessment Task and Target Language Experience on Foreign Language Learners' Performance on Listening Comprehension Tests*. Thèse de doctorat. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Berthier, N. (2011). *Lexique bilingue des arts visuels*. Paris : Éditions Ophrys.
- Beylot, P. (2005). *Le récit audiovisuel*. Paris : Armand Colin.
- Bialystok, E.B. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, n° 28, pp. 69-83.
- Bialystok, E.B. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Cambridge : Basis Blackwell.
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In R. Renard (Éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 37-70.
- Blanc, N. et Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Paris : In Press éditions.
- Blau, E.K. (1990). The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, vol. 24, n° 4, pp. 746-753.
- Boillat, A. (2001). *La fiction au cinéma*. Paris : L'Harmattan.
- Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier, Didier.
- Bordwell, D. et Thompson, K. (2014). *L'art du film. Une introduction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Boulton, A. et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Les éditions Didier.
- Bourrissoux, J.L. et Pelpel, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Brandsford, J.D., Mccarrell, N.S., Nitsch, K.E. (1976). Contexte, compréhension et flexibilité sémantique : quelques implications théoriques et méthodologiques. In Ehrlich, S. et Tulving, E. *La mémoire sémantique. Bulletin de Psychologie*, numéro spécial. pp. 335-345.
- Brecht, B. (1970). *Petit organon pour le théâtre : 1948*. Paris : L'Arche.
- Brewer, W.F. et Lichtenstein, E.H. (1982). Stories are to entertain : A structural affect theory of stories. *Journal of Pragmatics*, n° 6, pp. 473-486.
- Brown, A.L. et Palinscar, A.S. (1982). Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed Self-Control Training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, n° 2, pp. 1-17.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In Mendelsohn, D.J., Rubin, J. (dir.). *A Guide For the Teaching of Second Language Teaching*. San Diego : Dominie Press, Inc.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, n° 30, pp. 29-40.
- Bustos Tovar, J.J. (1996). La imbricación de la oralidad. In Kotschi, T., Oesterreicher, W. et Zimmermann, K. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid : Biblioteca Iberoamericana, pp. 359-374.
- Bustos Tovar, J.J. (1997). Aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral. In Briz, A., Gómez, J. et Martínez, M.J. et Grupo Val.Es.Co. *Pragmática y gramática del español hablado*. Zaragoza : Libros Pórtico, pp. 37-49.
- Cabal, F. (2001). El diálogo en el cine, el teatro y la televisión. In Romera Castillo, J. *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid : Visor Libros, pp. 171-178.
- Caddéo, S. et Jamet, M.C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Calbris, G. et Montredon, J. (1980). *Oh là là ! Expression intonative et mimique*. Paris : Clé International.
- Calbris, G. et Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Hatier Credif.
- Calero, T. (2002). Reflexiones de un guionista. In Cerón Gómez, J.F. *Años de Corto – Apuntes sobre el cortometraje español desde los noventa*. Lorca : Universidad de Murcia, pp. 33-44.
- Campillos, L., Gozalo, P., Guirao, J.M. et Moreno, A. (2010). *Español oral en contexto. I. Textos de español oral*. Madrid : UAM Ediciones.

- Camus, J.F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Masson & Armand Colin.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 1-47.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le Monde, numéro spécial Recherches et applications*, pp. 126-142.
- Carmona, R. (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid : Cátedra- Signo e Imagen.
- Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carton, F. (1995). *L'apprentissage différencié des quatre aptitudes*. CRAPEL : Université Nancy 2. Disponible sur http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf
- Cassany, D., Luna, M. et Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona : Graó Editorial.
- Cassetti, F. (1990). *D'un regard l'autre. Le film et son spectateur*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Cestero Mancera, A.M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid : Arco Libros.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., Beard El-Dinary, P. et Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. London : Longman.
- Chanfrault-Duchet, M.F. (2002). Restaurer l'oralité en classe de Français. *Eduscol* – Portail national des professionnels de l'éducation. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46397/restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html>
- Chanquoy, L., Tricot, A., et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française* n° 38, pp.7-41. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117
- Chaudron, C. (1983). Simplification of Input : Topic and Reinstatements and Their Effets on L2 Learners' Recognitioin and Recall. *TESOL Quartely*, n° 17, pp. 437-458.
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. In Agost, R. et Chaume, F. *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana : Universitat Jaume I, pp. 77- 90.

- Chion, M. (2005). *L'audio-vision*. Paris : Armand Colin.
- Clark, H.H. et Murphy, G.L. (1982). La visée vers l'auditoire dans la signification et la référence. *Bulletin de Psychologique*, n° 35, pp. 767-776.
- Clark, H.H et Clark, E.V. (1977). *Psychology and Language*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Clemot, H. (2014). Aller là où ils pensent. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 512, pp. 20-21.
- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 48-58.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London : Longman.
- Coignac, J.M. (2000). La médiation du spectateur du spectacle vivant. Pour une formation citoyenne à l'écoute et au travail du sens. In CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE DU LIMOUSIN, Ouvrage collectif. *Devenir spectateur*. Limoges : centre régional de documentation pédagogique du limousin, pp. 15-18.
- Coll, J., Gelabert, M. J. et Martinell, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid : Edelsa/Edi 6.
- Colle Quesada, M.M. (2014). *Étude de l'impact du contexte sonore environnemental sur la compréhension de dialogues pédagogiques : une démarche expérimentale en Didactique du Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse 2 - Jean-Jaurès.
- Collet, J., Marie, M., Percheron, D., Simon, J.P. et Vernet, M. (1975). *Lectures du film*. Paris : Albatros.
- Colleta, J.M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont : Pierre Mardaga Éditeur.
- Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française*, n° 38, pp. 74-86.
- Compte, C. (1989). L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère. *Langue française*, n° 83, pp. 33-50.
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette éducation.
- Compte, C. (2009). *L'image en mouvement*. Paris : Lavoisier.

- Condon, W.S. (1984). Une analyse de l'organisation comportementale. In Brossard, A. et Cosnier, J. *La communication non verbale*. Paris : Delachaux & Niestlé, pp. 31-71.
- Conrad, L. (1989). The effects of time-compressed speech on listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 11, pp. 1-16.
- Conseil de L'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé International.
- Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid : Edinumen.
- Cosnier, J., Coulon, J., Berrendonner, A. et Kerbrat-Orecchioni, C. (1982). *Les voies du langage*. Paris : Dunod.
- Courtes, J. (2003). *La sémiotique du langage*. Paris : Nathan.
- Courtyllon, J. (2000). Expliquer ou comprendre ? In De Man-De Vriendt, M.J. (Éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 147-169.
- Cusin-Berche F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Québec : Clé International.
- Daniel, J.P. (2014). L'art du récit cinématographique. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 512, pp. 51-53.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, vol. 1 : *Realting Instruction to Research*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 209-240.
- De Diego, R. et Lorente, E. (2010). *Teatro y cine : textos y miradas*. Bilbao : Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- De Méredieu, F. (1985). *Le film publicitaire*. Paris : Henri Veyrier.
- Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard.
- Debray, R. (1992). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*. Paris : Gallimard.
- Derwing, T.M. (1989). Information Type and its Relation to Non-native Speaker Comprehension. *Language Learning*, n° 39, pp. 157-172.

- De Pietro, J.F., Matthey, M. et Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Weil, D. et Fougier, H. (eds.). *Actes du 3^e Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg, 28-29 avril, pp. 99-124.
- Desgoutte, J.P. (1997). *L'utopie cinématographique. Essai sur l'image, le regard et le point de vue*. Paris : L'Harmattan.
- Desgoutte, J.P. (2003). *Le verbe et l'image. Essais de sémiotique audiovisuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Devirieux, C.J. (2007). *Pour une communication efficace*. Québec : PUQ.
- Diguer, L. (1993). *Schéma narratif et individualité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubois, D. et Denis, M. (1988). Knowledge organization and instantiation of general terms in sentence comprehension. *Journal of Experimental Psychology : Learning Memory and Cognition*, n° 14, pp. 604-611.
- Dubois, M. et Tajariol, F. (2001). Présentation multimodale de l'information et apprentissage. In De Vries E., Pernin, J. PH. et Peyrin, J.P. *Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages*, Grenoble 9,10 et 11 avril 2001. Paris : INRP, pp. 197-209.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Éditions de Minuit.
- Duez, D. (1997). La signification de pauses dans la production et perception de la parole. *Revue Parole*, n° 3-4, pp. 275-299.
- Dumarsais, C. et Beauzée, N. (1765). Sens. *Encyclopédie*, XV, p.16.
- Dupont-Roc, R. et Lallot, J. (1980). *Poétique*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1962). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1984). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Librairie Générale Française.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Bernard Grasset.
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. Paris : Mouton.
- Ehrilch, M.F., Seigneuric, A. et Gyselinck, V. (2001). Compréhension du langage : y a-t-il mise en jeu de la mémoire de travail ? In Viader, F. et al. (éds.). *Le langage et la pensée*. Bruxelles : de Boeck.

- Eldin, F. (1998). *Le management de la communication: de la communication personnelle à la communication d'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. et Gaonac'h, D. (2003). La compréhension : une approche de psychologie cognitive. In Gaonac'h, D. et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation, pp. 5-72.
- Fischer-Lichte, E. (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid : Arco/Libros S.L.
- Flowerdew, J. et Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fracchiolla, B. (2009). Anthropologie de la communication et construction collaborative du sens en interaction. La communication interculturelle autour d'objets improbables. In Galatanu, O., Pierrard, M. et Van Raemdonck, D. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp. 253-265.
- Frauenfelder, U. et Porquier, R. (1979). Les voies d'apprentissage en langue étrangère. *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, n° 17, pp. 37-64.
- Frederiksen, C.H. (1985). Comprehension of different types of text structure. *Canadian Psychological Association Meeting*, Halifax.
- Gaffiot, F. (2007). *Dictionnaire abrégé latin-français*. Paris : Hachette.
- Gaillard, P., Magnen, C. et Billières, M. (2006). Expertise phonétique: une réflexion vers la notion de "surdité phonologique". *Sensolier*. Ed. *Les expertises sensorielles: nature et acquisition*. Paris : Le Sensolier, pp. 11-14.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les éditions Didier.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. In Gaonac'h, D. et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation, pp. 137-154.
- Gardies, A. (1993). *Le récit filmique*. Paris : Hachette.
- Gaudreault, A. et Jost, F. (1990). *Le récit cinématographique*. Paris : Nathan.
- Gauthier, G. (1995). *Le documentaire un autre cinéma*. Paris : Nathan.

- Gaviño Rodríguez, V. (2012). *Diccionario de gestos españoles*. Coloquial.es. Disponible sur <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles>
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Le Seuil.
- Gineste, M.D. et Le Ny, J.F. (2005). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.
- Gobbé-Mévellec, E. (2014). *L'Album contemporain et le théâtre de l'image*. Espagne, France. Paris : Classiques Garnier.
- Goss, B. (1982). Listening as information processing. *Communication Quarterly*, vol. 30, n° 4, pp. 304-307.
- Gregory, M. et Carroll, S. (1978). *Language and Situation. Language Varieties and Their Social Contexts*. Londres : Routledge.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Gremmo, M.J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial fév/mars. pp. 30-40.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, n° 30, pp. 57-72.
- Griffits, R. (1990). Speech rate and NNS comprehension : A preliminary study. *Language Learnig*, n° 40, pp. 311-336.
- Guberina, P. (1965). La méthode audiovisuelle structuro-globale. *Revue de phonétique appliquée*, n° 1, pp. 35-64.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Halté, J.F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral? *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 400, pp. 16-17.
- Hamon, P. (1974). Sur les notions de norme et de lisibilité en linguistique. *Littérature*, n° 14, pp. 114-122.
- Hardy, F. (1966). *Grierson on documentary*. London : Farber and Farber.
- Henault, A. (2012). *Les enjeux de la sémiotique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Herron, C.A., Morris, M., Scules, T. et Curtis, L. (1995). A comparison Study of the effets of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom. *The French Review*, n° 86.5, pp. 775-795.
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Les Éditions Didier.
- Hymes, D.H. (1971). On communicative competence. In Pride, J.B. et Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, pp. 269-293. (Part 2).
- Iribarren, M.C. (2005). *Fonética y fonología españolas*. Letras Universitarias. Madrid : Síntesis.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Sprimont : P. Mardaga.
- Jacquinet, G. (1974). Image et langage ou comment ne pas parler avec des images. *Langue française*, n° 24, pp. 75-90.
- Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jacquinet, G. (1985). *L'école devant les écrans*. Paris : Les éditions ESF.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.
- James, C.J. (1986). Listening and learning : Protocols and processes. *Second Language Acquisition : preparing for tomorrow*. Disponible sur <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267629.pdf>
- Jauregi Ondarra, k. (2000). la destreza auditiva dentro de un marco interactivo. in coperías Aguilar, M.J. *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Valencia : Universitat de Valencia, pp. 151-176.
- Jiménez, F. (2013). *Apprendre et enseigner les langues. Une initiation à la Didactique des Langues Étrangères*. Madrid : Academia, LápiZCero.
- Jost, F. (1997). La promesse des genres. *Réseaux*, n°81, pp. 11-31.
- Jost, F., Eveno, P., Farchy, J., Lagny, M., Lefebvre, T. et Rouquette, S. (2009). *50 fiches pour comprendre les médias*. Paris : Bréal.
- Jousse, M. (2008). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

- Julié, K. et Lemarchand, F. (1999). Pour un enseignement de la compréhension de l'oral au collège et au lycée. *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 8-18.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kekenbosch, C. (1994). *La mémoire et le langage*. Paris : Nathan Université.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research : a critique, a revision and some (non-) implications for the classroom. In Phillipson, R. et al. (Eds.). *Foreign and second language pedagogy research*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 142-161.
- Kiener, W. (1999). *Die Kunst des Erzählens. Narrativität in dokumentarischen und ethnographischen Filmen*. München : UVK Medien.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or : why anyone would read a story anyway. *Poetics*, n° 9, pp. 87-98.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kohler, E. (2007). Fictionnalisation des récits dans *Pequenas Epifanias* de Caio Fernando Abreu (1948-1996). In BREY, G. *Figures du récit fictionnel et du récit factuel*, 2. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 15-34.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York : Longman.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Kristeva, J., Milner, J.C. et Ruwet, N. (1975). *Langue, discours, société*. Paris : Seuil.
- La Borderie, R. (1997). *Éducation à l'image et aux images*. Paris : Nathan.
- Lallement, B. et Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris : Hachette Éducation.
- Lamizet, B. (1999). *Histoire des médias audiovisuels*. Paris : Ellipses.
- Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langues*. Paris : Clé International.

- Laparra, M. (2002). Parler : variation et apprentissage. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 400, pp. 34-35.
- Larsen-Freeman, D. et Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London : Longman.
- Le Ny, J.F. (2000). La sémantique des verbes et la représentation des situation. *Syntaxe et sémantique*, n° 2, pp. 17-54.
- Le Ny, J.F. (2005). *Comment le esprit produit du sens*. Paris : Odile Jacob.
- Leal Abad, E. (2008). *El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá*. Universidad de Sevilla. Departamento de Lengua española, Lingüística y Teoría de la literatura. Disponible sur <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG61.pdf>
- Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations de l'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*. Paris : Clé International.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Lintvelt, J. (1981). *Essai de typologie narrative : le point de vue : théorie et analyse*. Paris : J. Corti.
- Lojkine, S. (2002). *La scène du roman. Méthode d'analyse*. Paris : Armand Colin.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- López García, A. (2002). *Comprensión oral del español. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid : Arco/Libros.
- López Mozo, J. (2002). Teatro y televisión : ¿un matrimonio bien avenido ? In Romera Castillo, J. *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid : Visor Libros, pp. 151-166.
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 18, pp. 3-19.
- Macaire, D. (2012). Le film en cours de langue : un support pluridimensionnel. In Causa, M., Derivi-Plard, M., Lutrand Pezant, B. et Narcy-Combes, J.P. *Les langues dans le supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve Éditions, pp. 185-203.

- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London : Continuum.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. A., et Graesser, A. C. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. In Oostendorp, H. et Goldman, S. R. (Eds.). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 219-245.
- Malmberg, B. (1979). *Le langage, signe de l'humain*. Paris : Picard.
- Marcos Marín, F. et Sánchez Lobato, J. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid : Editorial Síntesis.
- Margerie, C. et Porcher, L. (1981). *Des médias dans les cours de langues*. Paris: Clé international.
- Marmolin, H. (1992). Multimedia from perspective of psychology. In Kjeldahl, L. *Multimédia principles, systems and applications*. Springer-Verlag, pp. 39-52.
- Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Ministerio de educación. Secretaría de estado de educación y formación profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa : ASELE. Colección monografías, 12.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral publicada en (2004) redELE, núm. 2. Disponible sur <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- Martínez-Thomas, M. (2007). Réflexions liminaires sur la fin au théâtre. In Pavice, P. *Vers une théorie de la pratique théâtrale. Voix et images de la scène*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion, pp. 37-52.
- Mathet, M.T. (2003). *L'incompréhensible*. Paris : L'Harmattan.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mayer, R.E., et Anderson, R.B. (1992). The instructive animation : helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, n° 84, pp. 444-452.
- Mayer, R.E. et Moreno, R. (1998). A Split attention effect in multimedia learning : evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 90, n° 2, pp. 312-320.
- Mayer, R.E. et Moreno, R. (2002). Animation as an Aid to Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, vol. 14, n°1, pp. 87-99.

- Mazaleyrat, H. (2010). *Vers une approche linguistico-cognitive de la polysémie. Représentation de la signification et construction du sens*. Université Blaise Pascal - Clermont- Ferrand II. Disponible sur [https:// halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/545777/filename/ThA_se_HA_IA_ne_Mazaleyrat_Vers_une_approche_linguistico-cognitive_de_la_polysemie .pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/545777/filename/ThA_se_HA_IA_ne_Mazaleyrat_Vers_une_approche_linguistico-cognitive_de_la_polysemie.pdf)
- Mehrabian, A. et Wiener, M. (1967). Decoding of Inconsistent Communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 6 (1), pp. 109-114.
- Meo-Zilio, G. et Mejía, S. (1983). *Diccionario de gestos : España e Hispanoamérica*. Bogotá : Instituto Caro y Cuervo.
- Meschonnic, H. (2007). De l'importance du rythme dans le travail de la mise en scène. In Pavice, P. *Vers une théorie de la pratique théâtrale. Voix et images de la scène*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion, pp. 411-420.
- Metz, C. (1975). *Essais sur la signification au cinéma*. Paris : Klincksieck.
- Metz, C. (1977). *Langage et cinéma*. Paris : Albatros.
- Montalbetti, C. (1998). *Gérard Genette. Une poétique ouverte*. Paris : Bertrand Lacoste.
- Montalbetti, C. (2004). Narrataire et lecteur : deux instances autonomes, *Cahiers de Narratologie*, n° 11. Disponible sur <http://narratologie.revues.org/13>.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid : Alianza.
- Moreno Fernández, F. (2008). Etiquetas lingüísticas y convivencia. In Elvira, J., Fernández Ordóñez, I., García, J. et Serradilla, A. *Lenguas, reinos y dialectos en la Edad Media ibérica*. Madrid : Iberoamericana-Vervuert, pp. 553-560.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid : Arco/Libros.
- Morris, C.W. (1938). Foundations of a Theory of Signs. *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 1. Disponible sur <http://es.scribd.com/doc/51866596/Morris-1938-Foundations-of-Theory-of-Signs#scribd>
- Mothe, J.C. (1984). Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire. *Le Français dans le Monde*, n° 165, pp. 63-72.
- Müller, J.E. (2000). L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. *Cinémas*, vol. 10, n° 2-3, pp. 105-134.

- Muñoz García, M. (2010). *La perception et la production de l'accent lexical de l'espagnol par des francophones : aspects phonétiques et psycholinguistiques*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse 2 - Jean-Jaurès.
- Nagel, S.J. et Sanders, S.L. (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quaterly*, vol. 20, n° 1, pp. 2-27.
- Noizet, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage : contribution à un modèle psycholinguistique du locuteur*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- Numan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U., (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Küpper, L. (1989). Listening compréhension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, n° 10.4, pp. 418-437.
- Odin, R. (1984). Film documentaire, lecture documentarisante. In *Cinémas et réalités*. Saint-Étienne : CIEREC - Université de Saint-Étienne, pp. 263-278.
- Ortel, P. (2008). *Discours, image, dispositif*. Paris : L'Harmattan.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House, Harper Collins.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations : A dual coding approach*. New York : Oxford University Press.
- Paivio, A. (2006). *Dual coding theory and education*. Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children. The University of Michigan School of Education. Disponible sur http://coral.ufsm.br/tielletcab/Apostilas/DCT_Paivio.pdf
- Parmentier, P. et Romainville, R. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (dir.). *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles : De Boeck, pp. 63-80.
- Pasquier, F. (2000). *La vidéo numérique. Techniques, usages pédagogiques et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Pavel, T. (2001). Comment définir la fiction ? In AUDET, R. et GEFEN, A. (dir.). *Frontières de la fiction*. Québec/Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 3-13.

- Pavis, P. (2012). *L'analyse des spectacles*. Paris : Armand Colin.
- Peirce, C.S. (1931-1935). *Collected Papers*. Cambridge : Harvard University Press.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Perrin, M. (1992). Centre de ressources et autonomie guidée. *Les Langues modernes*, n° 1, pp. 29-36.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, n° 62, pp. 86-125.
- Piaget, J. (1987). *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard.
- Polieri, J. (1990). *Scénographie : théâtre, cinéma, télévision*. Paris : J.M. Place.
- Pollack, I. et Picket, J.M. (1964). Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n° 3, pp. 79- 84.
- Pottier, B. (1972). *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*. Paris : Nouvelles Presses Parisiennes.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*. Madrid : Istmo.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Clé International.
- Quasthoff, U.M. (1985). Modèles de discours enfantin dans la représentation événementielle : savoir social ou procédure interactive. *Bulletin de Psychologie*, n° 38, pp. 759-774.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid : Gredos.
- Quilis, A. et Fernández, J.A. (1990). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rader, K.E. (1990). *The effects of three different levels of word rate on the listening comprehension of third-quarter university Spanish students*. Disponible sur https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1248977936&disposition= inline
- Rastier, F. (2003). De la signification au sens - pour une sémiotique sans ontologie. *Texto!* juin-sept. Disponible sur http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html

- Reboul, A. et Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : A. Colin.
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training : theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, vol. 27, n° 4, pp. 679-689.
- Resnick, M.C. (1981). *Introducción a la historia de la lengua española*. Washington D.C. : Georgetown University Press.
- Reuter, Y. (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Richard, J.F. (1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin.
- Richards, J.C. (1985). *Listening comprehension : Approach, design and procedure. The context of language teaching*. Cambridge/New York : Cambridge University Press.
- Rieber, L.P. (1990). Animation in computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, n° 38, pp. 77-86.
- Rivenc, P. et Guberina, P. (1962). *Voix et Images de France. Cours et méthode audiovisuelle d'enseignement du français aux étrangers*. Paris : CREDIF, Didier.
- Rivers, W. (1966). Listening comprehension. *The modern Language Journal*, n° 50, pp. 196-204.
- Rixon, S. (1986). *Developing listening skills*. Londres : Macmillan.
- Rojo Sastre, A.J., Rivenc, P. et Ferrer, A. (1976). *Vida y diálogos de España*. Paris : Didier.
- Rollet, S. (1996). *Enseigner la littérature avec le cinéma*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Rossi, J.P. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Londres : Longman.
- Rost, M. (1991). *Listening in action : activities for developing listening in language teaching*. New York : Prentice Hall.
- Roussel, S. (2014). À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. In *La Clé des Langues*. Lyon : ENS LYON/DGESCO. Disponible sur <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde-242650.kjsp>

- Rovéa, J. (1999). Introduction. Dossier : la compréhension de l'oral. *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 5-7.
- Rubin, J. (1989). How learner strategies can inform language teaching. Bickey, V. (dir.) *Proceedings of LULTAC*. Institute of Language in Education, Department of Education : Hong Kong.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, n° 78, pp. 199-221.
- Saint-Martin, F. (2007). *Le sens du langage visuel : Essai de sémantique visuelle psychanalytique*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Salas, E.A. (2002). Reflexiones sobre la escenografía en los procesos de recepción teatral y cinematográfica. In Romera Castillo, J. *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid : Visor Libros, pp. 523-532.
- Santamaría Busto, E. (2007). Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa. *Interlingüística*, n° 17, pp. 961-970.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne –Paris : Payot.
- Schank, R.C. (1982). *Dynamic Memory : A theory of learning in computers and people*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmidt-Rinehart, B.C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, n° 78, pp. 179-189.
- Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 83, pp. 131-141.
- Schnotz, W. et Bannert, M. (2003). Construction and interferences in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, n° 13, pp. 141-156.
- Schunk, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México : Pearson, Prentice Hall.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Herman.
- Silva-Corvalan, C. (1996). Estrategias sintácticas del español hablado. In Kotschi, T., Oesterreicher, W. et Zimmermann, K., *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid : Biblioteca Iberoamericana, pp. 261-277

- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Stein, N.L. et Nezworski, T. (1978). The effects of organization and instructional set on story memory. *Discourse Processes*, n° 1, pp. 177-193.
- Stein, N.L. et Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, R.O. (Ed), *New directions in discourse processing*. Norwood : Ablex.
- Stein, N.L. (1988). The development of children's storytelling skill. In Franklin, M.B. et Barten S.S., *Child language. A reader*. New York : Oxford University Press, pp. 282-297.
- Sonine, A. et Chanquoy, L. (2007). Proposition de modélisation de la compréhension de textes multimédias de type 'bandes dessinées' : analyse de l'impact des composantes verbales et imagées. *L'année psychologique*, vol. 107, pp. 181-210.
- Soulages, J.C. (2007). *Les rhétoriques télévisuelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Spanghero-Gaillard, N. (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Mémoire HDR, Université Toulouse II -Le Mirail.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence : Communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1995). *Relevance*. Oxford : Basil Blackwell.
- Stevick, E. (1993). Memory : Old news, bad news, new news, good news. *JALT Journal*, vol. 15, n° 1. Disponible sur <http://jalt-publications.org/jj/articles/2817-memory-old-news-bad-news-new-news-good-news>
- Stockinger, P. (2003). *Le document audiovisuel*. Paris : Lavoisier.
- Stockinger, P. (2012). *Analyse des contenus audiovisuels*. Cachan : Lavoisier.
- Sweller, J. (2003). Evolution of Human Cognitive Architecture. In ROSS, B.H. (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*. New York : Academic Press, pp. 215-266.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Terrasa, J. (1999). *L'analyse du texte et de l'image en espagnol*. Paris : Éditions Nathan.
- Teyssier, P. (2012). *Comprendre les langues romanes : du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain : méthode d'intercompréhension*. Paris : Chandeigne.
- Todorov, T. (1973). *Qu'est-ce qu'est le structuralisme ? 2. Poétique*. Paris : Seuil.
- Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro : bases para el análisis de la obra dramática*. Madrid : Editorial Fundamentos.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de psychologie de l'éducation*, n° 1, pp. 37-64.
- Tricot, A. (2003). *Apprentissage et recherche d'information avec des documents électroniques*. Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse – Jean Jaurès. Disponible en ligne sur http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_HDR.pdf
- Tro Dého, R. (2014). Dialogue des arts et des médias. In Atcha, A.P., Coulibaly, A. et Tro Dého, R., *Médias et littérature : Formes, pratiques et postures*. Paris : L'Harmattan, pp. 11-16.
- Troubetzkoy, N.S. (1986). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. *Organization of Memory*. Londres, Academic Press. Disponible sur http://alumni.media.mit.edu/~jorkin/generals/papers/Tulving_memory.pdf
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre II- L'école du spectateur* : Paris, Belin.
- Ubersfeld, A. (2007). Production et réception au théâtre. In PAVICE, P., *Vers une théorie de la pratique théâtrale. Voix et images de la scène*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion, pp. 337-409
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge/New York : Cambridge University Press.
- Valentin, R. (2007). La compréhension de l'oral : entraînement et évaluation. In Direction générale de l'Enseignement scolaire. *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*. CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 105-114.

- Valmaseda, C. (2010). *El teatro de atracciones: Eisenstein, Arvatov, Tretiakov (1921-1924)*. Disponible sur http://cinesovietico.com/?p=828# atracciones_ tretiakov
- Van De Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. et Linderholm, T. (1999). The landscape Model of Reading: inferences and the online construction of a memory representation. In Goldman, S.R. et Van Oostendorp, H. (Eds.). *The construction of mental representations during Reading*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 71-98.
- Van Den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of narrative texts. In Gernsbacher, M.A. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, pp. 539-588
- Van Den Broek, P., Risdén, K. Fletcher, C.R. et Thurlow, R. (1996). A “landscape” view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a memory representation. In Britton, B.K. et Graesser, A.C. (Eds.). *Models of understanding text*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 165-187.
- Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- Van Ek, J.A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Vanoye, F. (2005). *Récit écrit, récit filmique*. Paris : Armand Colin.
- Vanpatten, B. (1989). *Can learners attend to form and content while processing input ?* Hispania, n° 72, pp. 409-417.
- Verreman, A. (2003). *Le film en cours de langue : Repères et modèles d'exploitation*. Strasbourg : CRDP Alsace.
- Verreman, A. (1996). Les finalités de l'enseignement des langues : une évolution durable ? *Bulletin APLV - Strasbourg*, n° 52. Disponible sur <http://averreman.free.fr/aplv/num52-frames.htm>
- Vion, R. (2000). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge : Mass., the MIT Press.
- Vouilloux, B. (2008). Du dispositif. In ORTEL, P. (dir.), *Discours, image, dispositif*. Paris : L'Harmattan, pp. 15-31.
- Walker, C.H. et Yekovich, F.R. (1987). Activation and use of script bases antecedents in anaphoric reference. *Journal of Memory and Language*, n° 26, pp. 673-691.

- Warren, J.M. (1970). Perceptual restoration of missing speech sounds. *Sciences*, n° 167, pp. 392-393.
- Weden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge : Prentice Hall.
- Wilczynska, W. (1993). *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznan : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wolff, D. (1998). *Lernstrategien : Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. Disponible sur <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>
- Yagüe Barredo, A. (2004). ELAO y ELE : hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español. *Red Ele* n° 1. Disponible sur http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_15Yague.pdf?documentId=0901e72b80e06d00
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zwaan, R.A. et Radvansky, G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, n° 123 (2), pp. 162-185.

Annexes

1. Descripteurs concernant la compréhension de l'oral des niveaux intermédiaires B1 et B2 du CERL	338
1.1. Compréhension générale de l'oral	338
1.2. Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	338
1.3. Comprendre en tant qu'auditeur	339
1.4. Comprendre des annonces et des instructions orales	339
1.5. Comprendre des émissions de télévision et des films	339
2. Descripteurs concernant la compréhension de l'oral des niveaux intermédiaires B1 et B2 de l'Instituto Cervantes	340
3. Relación de objetivos B1-B2 Plan Curricular del Instituto Cervantes	341
4. Matériel expérimental	342
4.1. Questionnaire proposés aux juges	342
4.2. Questionnaires proposés aux étudiants	348
5. Transcriptions des documents audiovisuels	353
5.1. Document 1. Septiembre del 75	353
5.2. Document 2. Mi vida sin mí	353
5.3. Document 3. Nunca es tarde para hacerte valer	353
5.4. Document 4. La lengua madre	354
5.5. Document 5. Siete Vidas	354

1. Descripteurs concernant la compréhension de l'oral des niveaux intermédiaires B1 et B2 du CERL

1.2. Compréhension générale de l'oral

B1 « Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.

Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts ».

B2 « Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre.

Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites ».

1.2. Comprendre une interaction entre locuteurs natifs

B1 « Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée ».

B2 « Peut réellement suivre une conversation animée entre locuteurs natifs.

Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur discours ».

1.3. Comprendre en tant qu'auditeur

B1 « Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée.

Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée ».

B2 « Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme ».

1.4. Comprendre des annonces et des instructions orales

B1 « Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant.

Peut suivre des directives détaillées ».

B2 « Peut comprendre des annonces et des messages courants sur des sujets concrets et abstraits, s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal ».

1.5. Comprendre des émissions de télévision et des films

B1 « Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe ».

« Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée ».

B2 « Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard ».

2. Descripteurs concernant la compréhension de l'oral des niveaux intermédiaires B1 et B2 de l'Instituto Cervantes

Compréhension générale de l'oral

B1 « Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. »

« Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. »

B2 « Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido »

« Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales »

« Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar »

3. Relación de objetivos B1-B2 Plan Curricular del Instituto Cervantes

El alumno como agente social

Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad

- *Reconocer las convenciones del género conocidas (mediante transferencia de conocimiento de otras lenguas y culturas) e identificar aquellas que son idiosincrásicas de la cultura hispana.*
- *Identificar, en los textos, las proposiciones que contienen las ideas principales y diferenciarlas de las que contienen detalles.*
- *Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas.*
- *Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve.*

Los textos presentan las siguientes características:

- *Están dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos.*
- *Tienen una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y del contenido.*
- *La información se ofrece, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido.*
- *La mayoría de los textos habrán sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera.*
- *Están presentados en un formato accesible: si se trata de textos escritos a mano o impresos, cuando corresponda, contendrán títulos, subtítulos, etc.; si se trata de textos orales, apenas estarán interferidos con distorsiones acústicas, presentarán pronunciación estándar o próxima a la estándar y el ritmo de habla no será demasiado rápido.*

4. Matériel expérimental

4.1. Questionnaires proposés aux juges

EVALUATION DES SUPPORTS PAR LES JUGES. Groupe JA

Prénom : _____ Expérience dans l'enseignement de l'espagnol : _____ ans

Document 1

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

Document 2

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

Document 3

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

Document 4

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

Document 5

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Est-ce que le document permet de comprendre le sens de ces mots ? :

	Oui, complètement	Oui, en partie	Non, pas du tout
<i>despedir</i>			
<i>puesto</i>			
<i>cartera</i>			
<i>media</i>			
<i>pintalabios</i>			
<i>asiento</i>			
<i>dueño</i>			

EVALUATION DES SUPPORTS PAR LES JUGES. Groupe JAV

Prénom : _____ Expérience dans l'enseignement de l'espagnol : _____ ans

Document 1

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

- Vous trouvez que ce document présente un rapport bande image (BI)/bande son (BS):

- ☐ de redondance (BI/BS même information)
- ☐ de complémentarité (BI/BS différentes informations mais complémentaires)
- ☐ d'autonomie (BI/BS différentes informations avec un rapport pas toujours explicite)
- ☐ canal sonore prédominant (informations BS prédominante)

Document 2

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

- Vous trouvez que ce document présente un rapport bande image (BI)/bande son (BS):

- ☐ de redondance (BI/BS même information)
- ☐ de complémentarité (BI/BS différentes informations mais complémentaires)
- ☐ d'autonomie (BI/BS différentes informations avec un rapport pas toujours explicite)
- ☐ canal sonore prédominant (informations BS prédominante)

Document 3

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

- ☐ complet ☐ incomplet

- Vous trouvez que ce document présente un rapport bande image (BI)/bande son (BS):

- ☐ de redondance (BI/BS même information)
- ☐ de complémentarité (BI/BS différentes informations mais complémentaires)
- ☐ d'autonomie (BI/BS différentes informations avec un rapport pas toujours explicite)
- ☐ canal sonore prédominant (informations BS prédominante)

Document 4

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A2A | <input type="checkbox"/> A2B | <input type="checkbox"/> B1A | <input type="checkbox"/> B1B |
| <input type="checkbox"/> B2A | <input type="checkbox"/> B2B | <input type="checkbox"/> C1A | <input type="checkbox"/> C1B |

- Vous trouvez que le schéma narratif (état initial – déroulement – état final) de ce document est :

☐ complet ☐ incomplet

- Vous trouvez que ce document présente un rapport bande image (BI)/bande son (BS):

- ☐ de redondance (BI/BS même information)
- ☐ de complémentarité (BI/BS différentes informations mais complémentaires)
- ☐ d'autonomie (BI/BS différentes informations avec un rapport pas toujours explicite)
- ☐ canal sonore prédominant (informations BS prédominante)

Document 5

- Vous jugez ce document approprié pour un cours d'espagnol de quel niveau ? (deux réponses possibles) :

☐ A2A ☐ A2B ☐ B1A ☐ B1B
☐ B2A ☐ B2B ☐ C1A ☐ C1B

- Est-ce que le document permet de comprendre le sens de ces mots ? :

	Oui, complètement	Oui, en partie	Non, pas du tout
<i>despedir</i>			
<i>puesto</i>			
<i>cartera</i>			
<i>media</i>			
<i>pintalabios</i>			
<i>asiento</i>			
<i>dueño</i>			

4.2. Questionnaires proposés aux étudiants

Questionnaire 1

EXERCICE DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Code étudiant : créez votre code avec les deux premières lettres de votre nom et de votre prénom dans l'ordre que vous voulez

Date de naissance : _____

Sexe : _____

Nationalité : _____

De manière générale, en espagnol, vous diriez que vous avez une compréhension orale (entourez votre choix):

très bonne

plutôt bonne

peu assurée

souvent défaillante

Quelles sont les occasions les plus fréquentes où vous êtes confronté(e) à une compréhension orale (0 pour *jamaïs*, 5 pour *très fréquemment*) :

Ecouter la radio 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Regarder la télévision (émission, reportage) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Regarder un film 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Etre en conversation avec un hispanophone 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Suivre un cours 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Qu'est-ce que vous avez compris ?

Merci d'écrire le plus clairement possible. Vous avez 15 minutes.

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school handwriting practice paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Questionnaire 2

EXERCICE DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Code étudiant : réécrivez votre code avec les deux premières lettres de votre nom et de votre prénom dans l'ordre que vous aviez choisi auparavant.

Date de naissance : _____

De quoi vous souvenez-vous ... ?

Nous avons écouté/visionné quatre documents au début de l'année.

Quels mots vous viennent à l'esprit pour chaque document ? Faites une liste.

Merci d'écrire dans votre langue maternelle et le plus clairement possible.

DOCUMENT 1 :

.....
.....
.....
.....

DOCUMENT 2 :

.....
.....
.....
.....

DOCUMENT 3 :

.....
.....
.....
.....

DOCUMENT 4 :

.....
.....
.....
.....

Questionnaire 3

EXERCICE DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL

1. Connais-tu la signification de ces mots? Si oui, écris à côté la traduction ou propose une définition en français. Si non, écris juste un "x".

despedir.....

puesto

pintalabios

asiento

cartera

dueño

Nombre de mots que tu connais

2. Après avoir écouté ou visionné le document, as-tu compris le sens des mots que tu ne connaissais pas? Si oui, écris à côté la traduction ou une définition en français. Si non, écris juste un "x".

despedir.....

puesto

pintalabios

asiento

cartera

dueño

Nombre de mots que tu as compris

Questionnaire 4

AUTOÉVALUATION DE COMPRÉHENSION DE L'ESPAGNOL ORAL

Tu penses être arrivé(e) à comprendre les documents car tu as pu :

- ☐ reconnaître les mots déjà connus
- ☐ déduire le sens des mots nouveaux
- ☐ donner un sens à l'histoire globale

Pour comprendre les documents, tu as :

- ☐ fixé ton attention aux mots clés
- ☐ anticipé l'histoire à partir des hypothèses
- ☐ déduit le sens des mots inconnus à partir du contexte
- ☐ déduit le sens des mots inconnus à travers les gestes des personnages
- ☐ déduit le sens des mots inconnus à travers l'intonation des personnages
- ☐ déduit le sens des mots inconnus à travers le visage des personnages
- ☐ pris des notes pendant que tu visionnais le document
- ☐ pris des notes après avoir visionné le document
- ☐ utilisé tes connaissances sur ce genre de situations

Quelle a été ton impression générale concernant les documents?

As-tu l'intention de regarder ce genre de documents en dehors des cours?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Transcriptions des documents audiovisuels

5.1. Document 1. Septiembre del 75

Tengo un reloj. Es una de las pocas cosas que tengo. No me tengo a mí mismo, no soy mi dueño. Mi reloj tiene la correa rota, un viejo reloj de pulsera que ya no puede sujetarse a mi muñeca. En realidad fue sustituido por otro tipo de ataduras que no acarician como la correa, sino que se hunden en la carne, inexorables, queriendo alcanzar los huesos. Mi reloj está parado. Parado. Las agujas están fijas, insensibles al paso del tiempo. Para mi reloj son siempre las diez y cuarto, una de las agujas casi cubre el calendario. Ese calendario en el que permanece el número veintidós, quieto, invariable. Las diez y cuarto de la noche del día veintidós. Quiere callarse el mes, es su secreto, pero él y yo sabemos que se refiere al mes de julio.

5.2. Document 2. Mi vida sin mí

Esta eres tú los ojos cerrados, bajo la lluvia. Nunca imaginaste que harías algo así, nunca te habías visto como... no sé cómo describirlo, como una de esas personas a las que le gusta la luna o que pasan horas contemplando el mar o una puesta de sol. Seguro que sabes de qué gente estoy hablando... o tal vez no. Da igual, a ti te gusta estar así, desafiando al frío, sintiendo cómo el agua empapa tu camiseta y te moja la piel, y notar cómo la tierra se vuelve mullida bajo tus pies y el olor, y el sonido de la lluvia al golpear las hojas. Todas esas cosas que dicen los libros que no has leído. Esta eres tú, quién lo iba a decir... tú.

5.3. Document 3. Nunca es tarde para hacerte valer.

Cero dieciséis, buenas noches. ¿En qué puedo ayudarle? Eso es, nadie nos escucha, yo la oigo a usted y usted a mí, pero nadie más tiene acceso a esta conversación. Hay por Dios.. venga mujer si así no vas a ningún lado. Cero dieciséis, buenas noches. ¿ En qué puedo ... ? Tranquila si aquí estamos para ayudarla. Si me facilita su dirección y su ciudad yo contacto con el ciento doce que le corresponda. Si lo oigo perfectamente por eso le digo que se aleje de la puerta, coja lo imprescindible y no se mueva de donde está. Esta noche escúcheme a mí, por favor, podemos ayudarla. No abra la puerta. ¿Oiga? ¿Oiga?

5.4. Document 4. La lengua madre

El otro día, el domingo, por cierto, mi hermano Ricardo, el banquero, vino a casa a comer con su mujer y a la hora del café me preguntó que cuál era mi capacidad de deuda. Capacidad de deuda, no se lo pierda. “¿Qué es eso de la capacidad de deuda ?” dije yo. “Pues la capacidad que tienes para endeudarte para comprarte un coche, por ejemplo”, dijo él. “No necesito ningún coche”, dije yo. “Pues quien dice un coche, dice un lavavajillas, dijo él”. “Tampoco lavavajillas”, dije yo. Ricardo no entendía que yo ni tuviera deuda ni las deseara. Vamos, llegó casi incluso a insultarme porque según él, el mundo se mueve gracias al crédito. “¡Lo que no es crédito es el descrédito!” ¡Ah! O sea, que si yo no debo el coche, la casa o la lavadora estoy desacreditado. Pues muy bien hombre pues no lo sabía. ¡Qué cosas! ¡verdad?

5.5. Document 5. Siete Vidas

Laura	<i>¡Oye, Gonzalo, tráete...!</i>
Gonzalo	<i>Voy.</i>
Laura	<i>¡Tráete patatas!</i>
Gonzalo	<i>¡Un momento!</i>
Laura	<i>¡Bueno! ¡Pero bueno! Oye, ¿por qué no....?</i>
Paco	<i>¡Gonzalo, Gonzalo, Gonzalo! Pon, pon... pon un... un... ¡Pon una caña doble... sin hielo! ¡Chicos, chicos, chicos, chicos, chicos, me han vuelto a despedir!</i>
David	<i>Pero ¿no ibas a una entrevista de trabajo, Paco?</i>
Paco	<i>Eeh... Sí, sí, sí. Por eso, o sea, o sea, ya no esperan a darme el puesto para despedirme. Ahora me despiden directamente en la entrevista de trabajo. ¡O sea, de verdad! Esto es raro, o sea ¡Yo no sé qué pasa! ¡Joder!... ¡Un momento! Pensad por un momento que no me conocéis. (Silencio) Eeh...no hace falta que pongáis esa cara de idiotas. O sea, a lo que voy: ¿qué primera impresión doy?</i>
David	<i>Eeh... la suficiente como para no querer una segunda. Lo siento Paco, es que... ¡Paco! A una entrevista de trabajo, tío, hay que ir un poquito más... más... más!</i>
Laura	<i>¡Ahí!</i>
Carlota	<i>Además, tío, ¿cómo llevas esta cartera?, ¡que parece la del instituto!</i>

- Paco *Es que es la del instituto, Carlota ¿vale? ¿Qué tiene de malo? Me da suerte. ¡Gonzalo!, ¿qué pasa con mi caña? ¡Carlota!, ¿qué pasa con tu novio?*
- Carlota *Pues que en este bar no se sirve alcohol a menores.*
- Laura *¡Paquito, Paquito! A una entrevista de trabajo tienes que ir como... si no necesitaras el trabajo. Es como cuando no tienes novio, que no se te debe notar nunca.*
- Paco *Ya, ya, Laurita, entonces, ¡claro, ya entiendo! O sea, en la próxima entrevista de trabajo a la que vaya diré: “O sea, no estoy sola, ¿sabes?” Muchas gracias por lo consejos, muchas gracias por las cañas, ¡muchas gracias!*
- David *¡Paco, Paco, espera, espera, espera, tío! Tienes que... que tomar una decisión más radical con esto.*
- Paco *Sí, pero ¿cuál, tío, cuál?*
- David *Una media en la cabeza, ¿no? ¡Un cambio de vestuario!*
- Paco *¡Vale!*
- David *¡Un cambio de sexo!*
- Paco *¡Oh!*
- David *¡Paquete!*
- Carlota *Eeh... perdonen, pero este sitio está ocupado.*
- Laura *¡Hm, hm!*
- Señora *Cuando hemos entrado aquí no había nadie.*
- Carlota *¡Ah!, ¿que quieren pruebas? Muy bien: ¿ha visto esos cacahuetes a medio comer?, ¿ha visto ese vaso con marca de pintalabios?*
- Laura *¡Chst, chst! Eeh... bueno, tampoco hace falta que te parezcas a Colombo, ¿eh?*
- Carlota *¡Chiss, calla! Esto lo voy a arreglar yo con mucha educación. Eeh... discúlpenme, pero o levantan su gordo culo inmediatamente de este asiento o me veré obligada a llamar a mi novio, que, casualmente, es... el dueño del bar.*
- Laura *Encargado.*
- Carlota *¡Cállate! Así impresiona más. ¿No se levantan? Muy bien. ¡Gonzalo, por favor! ¿Quieres hacer el favor de decir a estos señores –¡que ya se iban!– que este asiento es nuestro?*
- Gonzalo *Hola mamá, ¿qué hacéis aquí?*
- Carlota *¡Eso!, ¿qué hacen aquí? ¿Quieres decirle a tu madre...? ¿“Tu madre”? ¡Ay, mi madre!*
- Gonzalo *Carlota, te presento a mis padres.*
- Carlota *Je, je. Hola.*

Table de graphiques, schémas et tableaux

Graphique 1. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 1.....	191
Graphique 2. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 2.....	191
Graphique 3. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 3.....	192
Graphique 4. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 4.....	192
Graphique 5. Comparatif des niveaux de cours d'espagnol jugés appropriés pour l'utilisation des documents 1, 2, 3 et 4	192
Graphique 6. Niveau de cours d'espagnol jugé approprié pour l'utilisation du document 5.....	193
Graphique 7. Pourcentage des juges trouvant le schéma narratif complet.....	195
Graphique 8. Pourcentage des juges évaluant le rapport entre la bande image et la bande son	196
Graphique 9. Pourcentage des juges trouvant la compréhension de sens des mots possible	197
Graphique 10. Autoévaluation du niveau en compréhension de l'espagnol oral des étudiants participant à notre étude expérimentale	200
Graphique 11. Occasions les plus fréquentes où les étudiants sont confrontés à l'espagnol oral.....	201
Schéma 1. Le schéma actantiel de Greimas (1966)	54
Schéma 2. Coopération dans la création du sens d'un texte audiovisuel en cours de langue étrangère	291
Tableau 1. Tableau récapitulatif des gestes à partir de la classification de Cosnier et al. (1982).....	36

Tableau 2. Tableau récapitulatif des typologies du narrateur selon Genette (1972). ..61	61
Tableau 3. Tableau récapitulatif d'hypothèses et de variables selon l'expérience.....210	210
Tableau 4. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 1.....215	215
Tableau 5. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 1.....215	215
Tableau 6. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.....216	216
Tableau 7. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.....216	216
Tableau 8. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 2.....217	217
Tableau 9. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 2.....218	218
Tableau 10. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.....219	219
Tableau 11. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.....219	219
Tableau 12. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 3.....220	220
Tableau 13. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 3.....220	220
Tableau 14. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 3.....221	221
Tableau 15. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 3.....221	221
Tableau 16. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNA pour le document 4.....222	222
Tableau 17. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNA pour le document 4.....223	223
Tableau 18. Représentations intermédiaires pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.....224	224

Tableau 19. Représentations intermédiaires non pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.....	225
Tableau 20. Récapitulatif de l'effet de la variable indépendante « schéma narratif complet vs schéma narratif incomplet » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires ».....	226
Tableau 21. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires ».....	227
Tableau 22. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNA pour le document 1.....	228
Tableau 23. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNA pour le document 1.....	229
Tableau 24. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.....	229
Tableau 25. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNAV pour le document 1.....	230
Tableau 26. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNA pour le document 2.....	230
Tableau 27. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNA pour le document 2.....	231
Tableau 28. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.....	231
Tableau 29. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNAV pour le document 2.....	232
Tableau 30. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNA pour le document 4.....	232
Tableau 31. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNA pour le document 4.....	233
Tableau 32. Représentations uniques intégrales pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.....	234
Tableau 33. Représentations uniques intégrales non pertinentes du groupe NNAV pour le document 4.....	235

Tableau 34. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées ».	236
Tableau 35. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées » pertinentes.	237
Tableau 36. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations uniques intégrées » non pertinentes.	237
Tableau 37. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNA pour le document 1.	238
Tableau 38. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNAV pour le document 1.	239
Tableau 39. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNA pour le document 2.	239
Tableau 40. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNAV pour le document 2.	240
Tableau 41. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNA pour le document 4.	240
Tableau 42. Représentations intermédiaires pertinentes inférées du groupe NNAV pour le document 4.	240
Tableau 43. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « représentations intermédiaires inférées ».	242
Tableau 44. Rappel des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 1.	243
Tableau 45. Rappel des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 2.	243
Tableau 46. Rappel des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 4.	243
Tableau 47. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots codés linguistiquement.	245
Tableau 48. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots codés paralinguistiquement.	245

Tableau 49. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots doublement codés.....	245
Tableau 50. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « redondance entre le matériel linguistique et son référent imagé » sur la variable dépendante « mémorisation lexicale à long terme » mots doublement codés.....	246
Tableau 51. Compréhension du sens des mots des groupes NNA et NNAV pour le document 5.....	247
Tableau 52. Récapitulatif des résultats effet de la variable indépendante « combinaison audio et visuel vs combinaison audio seul » sur la variable dépendante « compréhension du sens des mots ».....	248

Table de matières

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction	11

– PREMIERE PARTIE –

LANGAGE, TEXTE ET (RE)CONSTRUCTION DE SENS

Chapitre I. Le texte audiovisuel en tant que porteur de sens.....	23
1. (Dé)construction du texte audiovisuel.....	23
1.1. La triple structure de base du langage oral	25
1.2. Spécificités du langage et du texte audiovisuel.....	38
2. Textes audiovisuels et narration.....	52
2.1. Récit et narration audiovisuelle	53
2.2. Réception du texte narratif audiovisuel.....	64
3. Esthétique audiovisuelle et dispositifs de représentation.....	74
3.1. La théorie des dispositifs artistiques	75
3.2. Principaux dispositifs de représentation audiovisuels.....	82
Chapitre II. La compréhension de l'oral en tant que création de sens.....	97
1. L'activité psycholinguistique de compréhension	97
1.1. Pour une compréhension du langage	99
1.2. Modèles du processus de compréhension	112

2. La dimension socio-pragmatique de la compréhension du langage oral.....	126
2.1. Contexte, discours et texte.....	128
2.2. Le compreneur « en situation ».....	139
3. L'enseignement de la compréhension de l'oral en langue étrangère	145
3.1. La compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : méthodologies et supports	147
3.2. Stratégies d'apprentissage et de compréhension de l'oral	155
Conclusion intermédiaire et hypothèses de recherche.....	167

– DEUXIEME PARTIE –

DISPOSITIFS DE REPRESENTATION AUDIOVISUELS ET COMPREHENSION DE L'ESPAGNOL
ORAL : UNE ETUDE EMPIRIQUE

Chapitre III. Procédure expérimentale et outils méthodologiques.....	181
1. Constitution du corpus audiovisuel	182
1.1. Description des dispositifs de représentation audiovisuels	182
1.2. Évaluation des dispositifs par les juges	190
2. Participants à l'expérimentation	197
3. Conditions des expériences et description des variables	202
3.1. Première expérience	202
3.2. Deuxième expérience	206
3.3. Troisième expérience	208

Chapitre IV. Traitement des données et des résultats.....	211
1. Recueil des données	211
2. Élaboration des tableaux comparatifs et résultats premiers	214
2.1. Variable dépendante « représentations intermédiaires »	214
2.2. Variable dépendante « représentations uniques intégrées »	228
2.3. Variable dépendante « représentations intermédiaires inférées »	238
2.4. Variable dépendante « mémorisation lexicale a long terme »	242
2.5. Variable dépendante « compréhension du sens des mots ».....	246

– TROISIEME PARTIE –

ANALYSE, DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Chapitre V. Analyse des résultats et discussion.....	251
1. Analyse des résultats statistiques	251
1.1. Analyse des résultats issus des expérimentations.....	251
1.2. Analyse des résultats collectes à la fin de l'étude.....	260
2. Discussion méthodologique.....	265
2.1. Le corpus audiovisuel.....	265
2.2. Le protocole expérimental	268
2.3. Les participants à l'étude.....	270
Chapitre VI. Perspectives didactiques	273
1. Dispositifs de représentation audiovisuels et compréhension de l'espagnol oral à l'université	273
1.1. Apprentissage de la compréhension de l'espagnol oral à l'université	273
1.2. Finalités d'apprentissage	276

2. Comprendre l'oral pour « créer » en espagnol langue étrangère	279
2.1. Étape de recreation	280
2.2. Étape de co-création	281
2.3. Étape de création	283
2.4. Activités d'entraînement.....	284
3. Guider la compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère	290
3.1. Vers la figure du « lecteur modèle »	292
3.2. La lecture du dispositif de représentation audiovisuel	293
3.3. Guider l'étudiant dans la quête du sens	294
3.4. Garantir la place de l'étudiant	297
4. Quelques pistes pour l'évaluation de la compréhension de l'oral	298
4.1. La subjectivité de la création.....	298
4.2. Épreuves et critères d'évaluation	299
4.3. Pour une évaluation d'une compétence opérationnelle.....	302
Conclusion	307
Références bibliographiques	313
Annexes	337
Table de graphiques, schémas et tableaux	357
Table de matières	363